DOCUMENT RESUME

ED 327 070 FL 800 220

AUTHOR Benavides, Luis G., Ed.
TITLE Revista interamericana de educacion de adultos, volumen 12, numero 1, 2 = International Review of Adult Education, Volume 12, Numbers 1 and 2.
INSTITUTION CREFAL-UNESCO, Michoacan (Mexico).
PUB DATE 89
NOTE 363p.
PUB TYPE Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE Spanish
JOURNAL CIT Revista interamericana de educacion de adultos; v12 n1-2 1989

EDRS PRICE MF01/PC15 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Adult Education; Audiovisual Aids; Cultural Differences; Democracy; Educational History; *Educational Needs; Education Work Relationship; Foreign Countries; Instructional Materials; *Literacy Education; Material Development; Program Administration; Reading Skills; Writing Skills
IDENTIFIERS Ecuador; *Latin America; Mexico

ABSTRACT

Two issues of this journal on adult education contain articles on the following: administration, adult education, and democracy; native cultural diversity, cultural differences, and education; a profile of a popular educator; institutionalization of adult education; rural education in Mexico; projects in adult education; the necessity of and opportunities offered by reading and writing skills; efforts made toward literacy in Latin America; the usefulness of audiovisual methods in literacy education; innovation and experimentation in the production of literacy and post-literacy instructional materials; Ecuador's experience with literacy education; and illiteracy and basic education as a theme for Latin American cooperation. (MSE) (Adjunct ERIC Clearinghouse on Literacy Education)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J. Balhen-Ardila

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

BEST COPY AVAILABLE

"La educación constituye un campo de alta prioridad en la política de desarrollo integral de las naciones latinoamericanas" (Declaración de los Presidentes de América, Punta del Este, Uruguay, abril, 1967).

OEA

SECRETARIA GENERAL

Secretario General, *João Clemente Baena Soares*

Secretario General Adjunto, *Valerie McComie*

Secretario Ejecutivo para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Enrique Martín del Campo*

Director Encargado del Departamento de Asuntos Educativos, *Dr. Juan Carlos Torchia-Estrada*

CREFAL

Director General, *Luis G. Benavides Ilizaliturri*

Director de Investigación y Desarrollo, *Vicente Arredondo Ramírez*

Director de Apoyo Académico, *Héctor Cabrera Rosillo*

Director de Administración, *Armando Núñez Bernal*

Coordinador del Consejo Editorial, *Esteban Inciarte Otaduy*

REVISTA INTERAMERICANA DE

educación de adultos

volumen 12, número 1, 1989.

LUIS G. BENAVIDES
Editor

CARLOS E. PALDAO
Editor asociado

ESTEBAN INCIARTE
Coeditor

CONSEJO EDITOR

José Nicolás Almanzar
Juan Bautista Arrien
Vicente Arredondo
Juan Pedro Beltrán
Héctor Cabrera
Patricio Cariola
Pedro Demo
Francisco Gutiérrez
Isabel Hernández
Isabel Infante
Elisa Lucarelli
Noel McGinn
Roly Pacheco
Sylvia Schmelkes
María Teresa Sirvent
Floria E. Valerín
Leonel Zúñiga

CONSULTORES INTERNACIONALES

Félix Adams, IIA, Venezuela
Manuel Argumedo, IICA, Brasil
Eugenio R. Fuenzalida, OEI, España
Marcela Gajardo, FLACSO, Chile
Budd L. Hall, ICAE, Canadá
Sergio Nilo, IIN, Uruguay
Germán Rama, CEPAL
José Pérez Sánchez, RNTC, Holanda
Jaime Sarramona, UAB, España
Francisco Suárez, CIDES/OEA

Pátzcuaro, Michoacán, México.

Revista Interamericana de Educación de Adultos

Vol. 12, No. 1, 1989.

Corrección de originales, tipografía, formación y cuidado de la edición:
Departamento Editorial del CREFAL

Diseño e impresión:
Talleres Gráficos del CREFAL.

Las ilustraciones de este número fueron tomadas de diversas entregas de *Minka*, Boletín de la Comisión Coordinadora de Tecnología Adecuada en el Perú (Integrada por el Grupo Chim-Shaullo, de la Universidad Nacional de Cajamarca; el Grupo Talpuy, de Huancayo; IER-J.M. Arguedas, de Ayacucho, y el Centro B. de las Casas, de Cusco). La edición de *Minka*, un interesante y bello Boletín dirigido a la población campesina peruana en contribución a su desarrollo tecnológico y social ha estado a cargo del Grupo Talpuy.

Las viñetas que aparecen son:

- Portada: No. 4, julio de 1980 (E. Mantari Mallaqui).
- Página 11: Cartel, octubre de 1982 (J. Raymundo).
- Página 27: No. 10, febrero de 1983 (Eduardo Moisés).
- Página 47: No. 4, julio de 1980 (E. Mantari Mallaqui).
- Página 71: No. 7, octubre de 1981.
- Página 97: No. 8, agosto de 1982. (Josué).
- Página 119: No. 3, abril de 1980
- Página 155: Cartel, octubre de 1982 (J. Raymundo).

© Todos los derechos de la presente edición están reservados por OEA y CREFAL.

Quinta Eréndira, 61600 Pátzcuaro, Michoacán, México

Se autoriza la reproducción de información si se cita la fuente. Para publicaciones de distribución comercial se requiere el permiso escrito del Centro.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente un criterio de la OEA y el CREFAL.

índice

editorial

Administración, educación de adultos y democracia, **Carmen Belén Rivera** 5

artículos

Diversidad cultural indígena, diferencias culturales y educación, **Antonio Martínez Chávez** 11

El perfil del educador popular, **Onavis C. Cabrera** 27

Sistematización y educación de adultos, **Esteban Inciarte** . . . 47

La educación en el sector rural de México: su desarrollo histórico, **Juan Gómez Escribá** 71

Educación y trabajo. Apuntes para un marco conceptual, **Jean P. Vielle** 97

experiencias

Aportes para un proyecto socioeducativo de la universidad latinoamericana en educación de adultos, **Julio C. Valdez** . . 119

documentos

Proyecto Regional de Educación Básica vinculada al Trabajo Productivo 137

entrevistas

El pensamiento andino: saber popular. Entrevista a Vicente Santuc, **Ana María Duque, Inés Chamorro y Manuel Marí** . . 155

En las páginas finales de este número aparecen las "Tablas de contenido" y el "Indice por autor" de los números de la Revista **editados desde su aparición, en 1978, hasta el primer semestre del presente año. Esperamos que ambos concentrados resulten de utilidad para nuestros lectores.**

EDITORIAL

Administración, educación de adultos y democracia

La actividad administrativa es una parte fundamental del quehacer educativo. Desde la ejecución de planes nacionales de educación hasta la realización de un proyecto de alfabetización a nivel de comunidad se requiere de un proceso de planificación y ejecución cuya complejidad está determinada por la de sus propios objetivos y metas. En algunos países de América Latina, sin embargo, dada la magnitud y la urgencia de implementar programas educativos que respondan a las necesidades de la población, no se ha dado el debido reconocimiento a la importancia del diseño de las acciones administrativas requeridas para asegurar el mejor rendimiento de los recursos educativos y para alcanzar los objetivos programáticos.

La toma de decisiones, la solución de problemas, la asignación de recursos, las relaciones interpersonales, la evaluación de procesos y de resultados, son acciones que se dan en todos los sistemas personales e institucionales tanto en la familia como en los más augustos ministerios de nuestros gobiernos. Como tal, la administración debe ser desmitificada como algo que sólo compitiera ejercer a especialistas en las altas esferas institucionales, pero a la vez el hecho de que la administración sea un acto humano cotidiano no implica que su ejecución sea fácil, o que no requiera de una reflexión cuidadosa por parte de los actores responsables de la acción administrativa. Por el contrario, mientras más compleja la tarea, más críticos deben ser el análisis y la reflexión.

En general, el propósito de la administración es alcanzar los objetivos trazados con los recursos asignados para ello. La eficiencia y la efectividad constituyen los dos criterios que tradicionalmente han regido este campo. Se entiende por eficiencia el logro de los objetivos al menor costo; efectividad es lograr lo que se propuso hacer. El primer criterio es de carácter económico, y el segundo de índole sociopolítica. Estos conceptos suelen estar, lamentablemente, cargados de pre-juicios valorativos que han limitado su aplicabilidad, ya que el énfasis en la eficiencia mecanicista y en la racionalidad de la conducta humana, resultado de la Revolución Industrial, no ha encontrado eco en Latinoamérica. En consecuencia, se rechaza casi por principio el querer racionalizar los procesos admi-

nistrativos, y al eficientismo se le considera como una preocupación del sector privado-empresarial sin mayor cabida en el sector público.

Los sistemas educativos de Latinoamérica, en especial los programas de educación de adultos, son un campo virgen para la sistematización de las experiencias administrativo-organizacionales. Entender de qué manera se establecen, se diseñan y operacionalizan los planes educativos, cuáles son los criterios que rigen la toma de decisiones sobre metodologías educativas y su implementación, cómo se dirimen los conflictos entre la administración, los maestros y los estudiantes, la relación supervisor-maestro, el rol del director escolar, la participación de los destinatarios en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de los programas, etc. permitiría el desarrollo de una ciencia de la administración organizacional culturalmente relevante para el medio educativo latinoamericano.

Es dentro de este contexto como la educación de adultos y los programas de alfabetización necesitan examinar los contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que realmente correspondan a las necesidades y características de los destinatarios. Diseñar currículos y metodologías que integren conocimientos modernos del manejo de las organizaciones y sus miembros, así como el conocimiento administrativo-organizacional producto de la historia y las prácticas de las comunidades latinoamericanas, son algunos de los retos más prometedores de la educación de adultos. Más aún, podría revolucionarse el aparato productivo en muchas comunidades si se ofrecieran conocimientos básicos de administración organizacional a los microempresarios, a los líderes de las comunidades populares y a los profesionistas del sector social, entre otros.

Uno de los mejores indicadores del desarrollo social, económico y político de una sociedad son sus sistemas administrativos. Progreso, desarrollo, modernización y democracia son palabras claves del discurso político formal, los cuales sólo pueden darse si existen las prácticas administrativas apropiadas. La administración organizacional de proyectos de educación de adultos está inmersa dentro de este discurso, ya que el qué hacer, para quién, cómo y a qué costo son decisiones del aparato político donde imperan normalmente los criterios de racionalidad política a corto plazo. Es por ello que la racionalidad política, la racionalidad económica, la racionalidad legal y la racionalidad ético-moral necesitan ser equilibradas en un juego difícil que requiere de actores comprometidos primariamente con el bienestar comunitario.

El Estado moderno y democrático es un producto de la suma de las instituciones y organizaciones que respondan a esta descripción. Dentro de esta visión, las instituciones que conforman el Estado y el aparato educativo en particular son ejes fundamentales para que las sociedades en desarrollo se transformen en sociedades modernas. Pero la modernización y la democracia sólo se

dan cuando hay participación real en el proceso de toma de decisiones. Un sistema de educación realmente participativo en lo administrativo, que cuente con delegación de poderes, donde los destinatarios y los agentes de cambio social inciden en el diseño de los programas, tiene mayor probabilidad de contribuir al desarrollo de un Estado moderno y democrático que si la administración organizacional sigue patrones autocráticos y verticales.

La administración organizacional moderna y democrática dentro del sector educativo necesita de individuos concientizados sobre el rol crítico que aquélla juega en el desarrollo económico, social y político de la sociedad. Ni la desburocratización, ni la descentralización, ni la desindicalización son, por sí solos, la solución a los males que aquejan la efectividad y la eficiencia del sistema educativo. Sin la práctica real de la democracia administrativo-organizacional no se podrá abrir el camino hacia el desarrollo, la modernidad y la democracia.

Carmen Belén Rivera

ARTICULOS

DIVERSIDAD CULTURAL INDIGENA, DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y EDUCACION

Antonio Martínez Chávez

I. INTRODUCCION

Después de largas y penosas luchas se está empezando a aceptar que las naciones de América, así como las del mundo, son por su composición pluriculturales. La diversidad étnica, lingüística y sociocultural es un modo de ser de todas las sociedades humanas (Fishman, 1976). Esta diversidad entre y dentro de las naciones de la Región, sin embargo, no se contrapone a los proyectos particulares de unidad nacional (Díaz-Polanco, 1987). Existe también otro orden de diversidad que hasta ahora ha recibido poca consideración: las diferencias particulares al interior de cada uno de los pueblos mismos. Esto es, los pueblos indígenas son en su carácter sociedades heterogéneas dada la diversidad entre

12

sus miembros individuales. Es preciso, por consiguiente, que en el pensar y en la acción educativa, sin importar donde éstas se originen, se tomen muy en cuenta las diferencias individuales entre los educandos. Los movimientos y múltiples organizaciones indígenas de la Región están demandando, entre otros puntos, el respeto completo a sus diversidades culturales (Bonfil Batalla, 1981; Colombres, 1982). Cabe extender estas demandas para incluir un reclamo igualmente ineludible por el respeto a las diferencias individuales entre sus miembros.

Históricamente, la educación ha sido usada más para servir a otros intereses que a los intereses de los indígenas (Bonfil Batalla, 1981; Varese y Rodríguez, 1983). Esta educación dirigida a los pueblos indígenas ha sido de carácter homogeneizante; una educación única para toda una nación o para todo tipo de comunidades indígenas, que desatiende la diversidad cultural entre los pueblos así como las diferencias individuales entre los miembros de estos pueblos. Es muy probable que las altas tasas de repetición, de inasistencia y de deserción escolar estén directamente relacionadas con la ineficiencia del sistema tradicional nacional para responder a las diferencias individuales de los educandos. El reclamo de los indios se levanta contra estos programas educativos únicos. Cabe aquí advertir que si los indígenas protestan ante un paternalismo externo, deben cuidarse de un paternalismo interno que pretenda imponer proyectos autogestionarios pero homogeneizantes para sus diversas comunidades, escuelas e individuos.

En todo caso, las discusiones sobre si la educación indígena debe ser diseñada y controlada desde fuera, desde dentro o en una combinación colaborativa, deben siempre tomar en cuenta la calidad de la educación, cualquiera que fuera su naturaleza, como el punto crítico en las decisiones. Pues bien, algo esencial cuando se toman en serio los aspectos cualitativos de los procesos educativos tiene que ver con la interacción entre las necesidades y características del educando y la acción educativa o instrucción. La búsqueda de una correspondencia funcional entre las necesidades y características del educando y los procesos educativos ha estado ausente del discurso y la práctica de la educación indígena en América Latina. Entre mayor sea la interacción entre estos dos elementos mayor resultará la calidad de la educación. Por eso nos parece muy importante hacer hincapié en la necesidad de una perspectiva teórico-metodológica que pueda guiar la elaboración de programas capaces de responder en verdad a las necesidades educativas de estudiantes lingüística y socioculturalmente diferenciados.

En este sentido creo que la perspectiva sociohistórica formulada por Vygotski (1962, 1978, 1981:144-188) ofrece un marco conceptual adecuado para nuestros propósitos de elaborar una teoría que entrelace las necesidades y características individuales y los procesos educativos o la instrucción. Por otro lado, pienso también que siguiendo la línea de pensamiento desarrollada por Cronbach y sus colegas (Cronbach, 1975; Cronbach y Gleser, 1965; Cronbach y

Snow, 1977) podemos llegar a un enfoque metodológico que nos auxilie en el diseño e implementación de programas educativos en los que la calidad de la enseñanza y la optimización de las características del educando alcancen la más alta prioridad.

El propósito específico de este trabajo consiste en explorar la aplicación de este conjunto de conceptos teórico-metodológicos a la educación indígena. Primero, ofrezco una breve descripción y análisis de los principales modelos educativos para pueblos indígenas de la Región. En seguida, presentaré la perspectiva sociohistórica de Vygotski en sus relaciones con la educación indígena. Finalmente, discutiré la teoría de decisión y el modelo de interacción entre aptitud y enseñanza en lo que puede referirse al diseño e implementación de programas de educación indígena.

II. MODELOS DE EDUCACION INDIGENA

El término "indígena" connota la enorme diversidad que se da entre regiones y grupos étnicos de cada país, cada cual con su propia historia, lengua, territorio tradicional y cosmovisión, así como con su particular sistema de organización y reproducción social. Además, el término identifica a poblaciones que comparten experiencias de explotación económica, dominación política y opresión cultural (Bonfil Batalla, 1987).

Un análisis comprensivo de los modelos de educación indígena está fuera del propósito de este trabajo. Me limitaré, pues, a describir brevemente los principales modelos para ilustrar que existen proyectos alternativos de instrucción. Aunque sus nombres cambian de país a país y sus aplicaciones difieren en relación a políticas educativas, además de otras variables, se pueden reconocer, en líneas generales, los siguientes modelos comunes a los países de América Latina (Ver: Bravo Ahuja, 1977; Masferrer, 1983:521-557; Varese y Rodríguez, 1983:3-55; Yáñez Cossío, 1988):

1. Modelo de castellanización. Emplea el castellano como única lengua de instrucción y toma sus contenidos y procesos de culturas occidentales como base de la educación, sin ninguna referencia con las lenguas y culturas indígenas. Constituye el modelo regular desarrollado e implantado desde el inicio de la Colonia con claros propósitos homogeneizadores.

2. Modelo transicional o instrumental. En este modelo la lengua indígena toma el lugar del castellano y este idioma se enseña como una segunda lengua. Se limita a los tres primeros grados de primaria y atiende a poblaciones de adultos sólo en las etapas iniciales de alfabetización. El modelo plantea que una vez que

el educando logre el manejo de la lectoescritura en castellano, se incorpore al sistema regular de habla hispana. Igualmente, las culturas indígenas particulares se emplean en forma transicional o instrumental, orientada hacia una integración con las culturas occidentales.

3. Modelo bilingüe-bicultural. Emplea las lenguas indígenas y el castellano como medios de instrucción e incluye contenidos culturales de los pueblos indígenas particulares. Además, este modelo se propone respetar y promover los valores culturales propios de los indígenas. En sus diferentes aplicaciones puede ser más o menos asimilacionista, dependiendo del énfasis que se le dé a la integración y a la supremacía cultural de la sociedad dominante.

4. Modelo intercultural bilingüe o bilingüe intercultural. Se plantea el tratamiento de las lenguas indígenas como lenguas oficiales de instrucción y el castellano como segunda lengua y como instrumento de relación intercultural y de cohesión nacional. El empleo de cada lengua se prescribe dentro del contexto de su propia realidad sociocultural. Este modelo pretende revalorizar e integrar participativamente a las comunidades indígenas en acciones de investigación, preparación de material didáctico, capacitación de personal y ejecución de proyectos (Ver: Monsonyi y Rengifo, 1983:209-230).

5. Modelo tradicional indígena. Este modelo se refiere al proyecto educativo de cada pueblo indígena de la Región que se ha preservado desde tiempos inmemorables como instrumento propio de sustento y reproducción personal y comunitaria. Tales proyectos, en general, parten de sus propias necesidades, se fundamentan en la experiencia de la vida tradicional indígena y se orientan a la preservación y transformación de sus realidades socioculturales (Ver: ANPIBAC, 1980; Colombres, 1982; López y Velazco, 1985).

Las variaciones dentro de cada uno de estos modelos son significativas de país a país y de una subregión a otra del Continente. Fuera de toda discusión ideológica, existe muy poca información respecto al impacto cualitativo de los diferentes modelos en los educandos (Yáñez Cossío, 1988). Desde otro punto de vista, los modelos educativos se pueden agrupar en tres grandes apartados, dependiendo de su origen de gestación: externos, integrados y autogestionarios.

1) Los modelos externos aparecen volcados en acciones de evangelización, asimilación e integración. Se trata de concepciones homogeneizantes que se expresan en políticas lingüísticas, culturales y educativas establecidas sobre y desde fuera de los grupos étnicos, negando la participación de los mismos en sus diseños y gestión.

2) Los modelos integrados o de colaboración son proyectos emprendidos a través de convenios entre países y diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales con la participación de las comunidades indígenas (Alfonso, *et al.*, 1988; Montoya Medinaceli, 1983; Yáñez Cossío, 1988).

3) Los modelos autogestionarios indígenas son los que pretenden continuar y extender sus tradicionales acciones educativas comunitarias; por ejemplo, el proyecto de la Federación Shuar del Ecuador (Laje H., 1983:431-448) y la escuela indígena de Warisata en Bolivia (Montoya Medinaceli, 1983:57-82).

Entre los tres modelos son los proyectos de origen externo y los integrados los que suelen lograr una mayor aceptación y apoyo por parte de los Estados. En los últimos años se han multiplicado los esfuerzos nacionales para otorgar servicios educativos a las regiones indígenas, pero en su mayoría estos servicios se siguen caracterizando por una seria desvinculación con las necesidades y características particulares, locales y regionales de las comunidades indígenas, y por responder a intereses frecuentemente discordantes con los de tales grupos. Los sistemas de educación indígena no han logrado hasta la fecha diferenciarse realmente de los sistemas nacionales de educación, los cuales son también homogeneizantes, desligados de toda diversidad regional, local y pasando por alto diferencias individuales. Salvo algunos casos muy particulares, se observa que las escuelas indígenas no se diferencian sustancialmente de los contenidos y métodos puestos en práctica por la escuela regular de los distintos países (Rodríguez *et al.*, 1983). El ciclo escolar es similar, los horarios y la organización de las actividades de aprendizaje son los mismos. Bajo la óptica de las organizaciones y los pensadores indios (Barbados, 1979; Bonfil Batalla, 1981), "es evidente que tanto desde el punto de vista de los indígenas organizados como desde la perspectiva de los Estados no se puede plantear la cuestión de la educación indígena de manera global y genérica para toda la Región y, dentro de ésta, para todo un país y sus zonas" (Varese y Rodríguez, 1983:9), o para todas las etnias o para todos los educandos dentro de cada comunidad.

En el centro de la discusión debe estar la insistencia sobre la calidad y excelencia de la educación indígena, cualquiera que sea su forma, cualquiera que sean sus finalidades, cualquiera que sea el origen de su gestación y control. Hasta ahora, la calidad de la educación indígena ha sido deplorable y en gran parte ello se ha debido a un carácter homogeneizante que desconoce las características nacionales, regionales y comunitarias, y además las diferencias individuales en términos de necesidades y características específicas de cada miembro de la comunidad.

A pesar de los esfuerzos hasta ahora realizados, persisten, y a veces se acentúan, las fallas fundamentales en la educación de los pueblos indígenas, y la calidad de los servicios es aún insatisfactoria (UNESCO, 1981). Es dudoso que esfuerzos por mejorar sistemas educativos sin ningún cambio en los métodos de enseñanza puedan ayudar a mejorar la calidad de la educación indígena. De igual manera, cambios en los métodos de enseñanza hechos sin primero determinar las necesidades y características de los educandos, tendrán sólo beneficios limitados.

III. UN MARCO CONCEPTUAL

Vygotski (1962[1], 1978, 1981), uno de los más grandes psicólogos soviéticos (fallecido en 1934), desarrolló una perspectiva que llegó a llamarse sociohistórica por cuanto buscaba aclarar la compleja interacción de factores sociohistóricos en el transcurso del crecimiento y desarrollo humanos. En esencia, su teoría integra tres aspectos primordiales: 1) los fenómenos psicológicos y sociales son explicados a través de una perspectiva evolutiva; 2) la interacción social es el origen de los procesos psicológicos superiores, y 3) los sistemas de signos, preeminentemente la palabra y el lenguaje, funcionan como un mecanismo mediador en el proceso de internalización de las relaciones sociales y de la regulación individual del pensamiento y la actividad. Vygotski integró estos temas en su concepto de "la zona de desarrollo próximo" (Ver: Wertsch, 1979:1-22; 1985).

Vygotski (1978) trató de elucidar la relación entre desarrollo cognoscitivo y aprendizaje; esto es, entre las necesidades y características cognoscitivas individuales y la instrucción. Su presupuesto básico es que el estado del desarrollo mental del niño sólo puede ser establecido clarificando el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo. El grado actual de desarrollo del niño puede ser determinado empleando pruebas, exámenes o tareas de diferente nivel de dificultad. Por otro lado, define a la zona de desarrollo próximo como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotski, 1988: 133).

En este marco conceptual, los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo mental forman una unidad que, aplicada al diseño de programas, puede elevar significativamente la efectividad y utilidad de éstos. La perspectiva ofrecida por Vygotski pone énfasis en el papel extremadamente importante que juegan los procesos de instrucción en el desarrollo y se concentra en la responsividad de los educandos a preguntas guías y a la instrucción.

El concepto de la zona de desarrollo próximo ha estimulado un considerable cuerpo de investigación en varias partes del mundo (Ver: Bain, 1983; Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983:295-356; Rogoff y Wertsch, 1984; Wertsch, 1985). Estas investigaciones han incluido a grupos de educandos de varias edades, pertenecientes a poblaciones indígenas y grupos étnicos minoritarios en contextos de explotación y colonizaje interno. Este cuerpo de investigación se ha enfocado al análisis de las diferencias entre el nivel individual del educando, su funcionamiento independiente (nivel de desarrollo actual), y el nivel al cual

los educandos pueden funcionar mientras participan en interacciones sociales de corte instruccional (nivel de desarrollo potencial).

La teoría de Vygotski y su emergente cuerpo de investigación tienen claras implicaciones en el esfuerzo por mejorar la calidad de la educación indígena en la Región al mostrarnos la importancia de integrar las necesidades y características individuales con el tipo de instrucción que mejor ayude a optimizar el desarrollo humano del educando. Los resultados de las investigaciones han mostrado, además, que grupos de educandos que han fracasado académicamente en programas tradicionales y homogeneizantes, han tenido un éxito substancial en programas donde se busca primordialmente la vinculación entre necesidades y características de cada educando y los procesos instruccionales adecuados a ellas (Ver: Bain, 1983; Brown y Ferrara, 1985: 273-305; Cummins, 1984; Fishman y Keller, 1982). Uno de los beneficios más importantes que podrían resultar de la aplicación de la teoría de Vygotski a la educación indígena sería el de revelar y desarrollar el potencial de aprendizaje de los indígenas que hasta el presente ha estado encubierto y oprimido por programas centralistas y homogeneizantes que ponen poco aprecio, o ninguno en muchos casos, en ofrecer programas educativos de calidad.

En contraste con perspectivas pasadas y actuales, el marco sociohistórico de Vygotski explicaría la problemática educativa de los pueblos indígenas de la Región desde la base de una compleja interacción de múltiples factores históricos y socioculturales, y no de la interacción de factores aislados. Cummins (1984), Duran (1983) y Martínez (1986:264-279), entre otros, han ilustrado este punto al examinar la complejidad de factores a nivel individual, familiar y de la sociedad para explicar el progreso académico entre grupos de minorías étnicas.

IV. MODELOS METODOLOGICOS

1.Teoría de interacción entre aptitudes y tratamiento y la educación indígena

"Indígena" es un término genérico que se emplea para referirse a varias poblaciones altamente heterogéneas. Siguiendo la perspectiva sociohistórica de Vygotski, Martínez (1986) ha argumentado que se requiere un modelo multivariable y multidimensional para lograr una explicación apropiada de la problemática educativa y socioemocional de tales poblaciones. Este modelo postula que el crecimiento humano puede ser descrito como un proceso de socialización en el cual y a través del cual los individuos adquieren múltiples membresías en sistemas sociales. Por ejemplo, la socialización familiar de un niño se entiende como

el resultado de la interacción de variables individuales, familiares y sociales. Una extensión del modelo envuelve la socialización escolar, la cual es vista como resultado de la interacción entre las características del educando y las variables de la escuela.

Un modelo de socialización escolar orientado a la búsqueda de dimensiones de aptitudes y dimensiones de instrucción que interactúen para determinar resultados, fue presentado primeramente por Cronbach (1957: 671-684). Elaboraciones posteriores le llevaron a proponer un modelo de interacción aptitud-tratamiento (IAT) (Cronbach y Snow, 1977). Definido ampliamente, *aptitud* se refiere a cualquier característica de un individuo que pronostica la probabilidad de éxito bajo un tratamiento particular. Cualquier variable que puede ser manipulada -ambiente del espacio educativo, características del maestro, materiales didácticos, procesos de enseñanza-aprendizaje, instrucción, etc.- queda incluida en el término *tratamiento*. Una *interacción* es identificada cuando un tratamiento tiene un efecto sobre cierto tipo de educando y un efecto diferente sobre otro tipo. Por ejemplo, consideremos la interacción lenguaje-instrucción. Los educandos de habla castellana progresan más que los educandos de habla quechua en un programa donde la lengua de instrucción es sólo el castellano; mientras que los últimos progresan más que los primeros en un programa bilingüe castellano-quechua (Ver: Montoya Medinaceli, 1983).

¿Existe un programa óptimo de instrucción? Cronbach y Snow (1977) argumentan que, aun cuando la búsqueda del mejor método de instrucción para todos los educandos ha dominado la investigación educativa en el contexto internacional, sin embargo, la evidencia a la mano sugiere que lo que es lo mejor para el promedio no es necesariamente lo mejor para todos los educandos. En el caso de la educación indígena de la Región, la evidencia hasta ahora acumulada (Ver: Hernández, 1983; King, 1985: 186-203; Matos Mar *et al.*, 1978; Varese y Rodríguez, 1963) indica que la educación tradicional castellanizante única no es la óptima para estas poblaciones. El mismo argumento se aplica a los varios tipos de programas bilingües (Ver: Yáñez Cossio, 1988: 105-171): no se puede asumir que cualquier programa único servirá de manera óptima a todos los educandos bajo cualquier situación. La ventaja del modelo IAT consiste en que asume que la naturaleza del tratamiento determina qué clase de educando se beneficiará mayormente.

Cronbach y Snow (1977) sugieren que aptitud y tratamiento pueden ser integrados de tres maneras, por lo menos: 1) capitalizando las facultades, o sea construyendo sobre las habilidades del educando; 2) compensando, o sea haciendo que un tratamiento ayude a que el educando haga lo que él no puede aún hacer por sí mismo (por ejemplo, si la habilidad de un educando para organizar información es débil, el tratamiento organizará el material para él), y 3) remediando, o sea llenando lagunas en el conocimiento general o en las destrezas ge-

nerales del educando. Estas tres formas pueden ser complementarias y adaptadas a cada educando en cualquier programa. Sin embargo, para aplicar una combinación apropiada de las tres a un caso particular, se debe resolver el problema sustantivo: ¿qué características del educando interactúan confiablemente con estos o aquellos aspectos del programa instruccional? La perspectiva del modelo IAT demanda un mayor conocimiento de los educandos, de las características de los espacios educativos y de los programas de instrucción, y una coordinación de las necesidades y características individuales con los procesos educativos, para encontrar la mejor combinación posible de tratamientos para los educandos.

Dada la diversidad entre los indígenas de la Región y el número de alternativas educativas para ellos descritas anteriormente, los educadores interesados en buscar interacciones entre AT deberán comprometerse a diseñar y utilizar cierta diversidad de métodos para determinar las características de los educandos, así como a adaptar apropiadamente los programas instruccionales. Siguiendo esta manera de pensar, la educación indígena deberá ser esencialmente adaptable. En programas adaptables, el emparejamiento entre las experiencias de aprendizaje y las necesidades del educando está basado en el conocimiento de las características de aprendizaje del educando, su aprendizaje pasado y su nivel actual de aprovechamiento, y la naturaleza y tipo de tareas del aprendizaje por dominar. Por consiguiente, ningún programa bilingüe, por ejemplo, puede ser un tratamiento único y establecido al que se espera que los educandos simplemente se adapten. Siguiendo un modelo IAT, los educadores responderán a las grandes necesidades educativas de los indígenas creando programas verdaderamente alternativos que mejor se ajusten a sus características, no sólo lingüísticas y culturales sino también sociales, históricas e intelectuales.

En mi opinión, el modelo IAT puede hacer tres contribuciones metodológicas principales al desarrollo de programas educacionales de mayor éxito con poblaciones indígenas: 1) El modelo ofrece el marco conceptual para guiar la investigación y el diseño de programas, auxiliando básicamente en la formulación de preguntas relevantes. Este modelo enfatiza que sólo en la tarea combinada de análisis de aptitud y tratamiento podemos encontrar óptimos métodos educacionales. En la práctica común las preguntas: ¿cuál es el mejor método instruccional?; ¿para qué objetivos?; ¿para quién?, y ¿bajo qué condiciones?, han sido consideradas por separado. IAT hace posible que se planteen en un único análisis. 2) El modelo ofrece una perspectiva integradora para explicar el éxito o fracaso de los educandos. El peso de este éxito o fracaso no se coloca en el individuo o en las experiencias educativas en general, como se hace con frecuencia, sino en el grado de interacción de los dos elementos. 3) Tanto el énfasis puesto en las diferencias individuales como la demanda de analizar múltiples variables de aptitud y una pluralidad de alternativas de enseñanza, las cuales se conciben operando en

una matriz de variables situacionales, son contribuciones de extremada relevancia para la diversidad de educandos indígenas. Para responder a esta diversidad, investigadores, educadores y planificadores deberán considerar una diversidad de tratamientos, de manera que cada educando puede tener éxito en alguno de ellos. El análisis de IAT ofrece el marco metodológico que puede permitir tal diversidad en el diseño y programación de educación indígena.

Hasta ahora hemos insistido en que la calidad de la educación indígena debe ser el centro de preocupación y que esta preocupación debe estar enfocada a satisfacer las necesidades y a desarrollar óptimamente las características individuales de cada educando indígena. La problemática de la educación indígena es extremadamente compleja; un marco teórico como el sociohistórico propuesto por Vygotski puede iluminarnos en los esfuerzos por comprender y explicar la situación indígena de la Región. El modelo IAT, como he mostrado, ofrece una valiosa perspectiva metodológica para integrar las características individuales con los procesos de instrucción para el beneficio de cada educando. Sin embargo, otro ingrediente necesario en el proceso de relacionar educandos y programas consiste en un proceso de decisión.

2. Teoría de decisión y el modelo IAT

La teoría de decisión, como ha sido propuesta por Cronbach y Gleser (1965), representa un esfuerzo por integrar conceptos comúnmente aceptados acerca de características individuales y de instrucción. Esta teoría puede definirse como un conjunto de nociones, todas las cuales son consideradas al formular preguntas. Además, es un mecanismo formal para determinar estrategias óptimas. La teoría de decisión integra los siguientes elementos: 1) un grupo de programas educativos alternativos; 2) procedimientos para captar las necesidades y características de los educandos; 3) el costo del método de instrucción, y 4) el proceso de balancear los costos contra los beneficios estimados de las dos estrategias. Estas dimensiones pueden ser especificadas en una ecuación matemática en términos de unidades de utilidad. La decisión final, por consiguiente, resultará de un análisis de la interrelación de las cuatro dimensiones. Es necesario anotar que costo, beneficio, valor y utilidad son términos amplios que abarcan áreas no sólo económicas sino también humanas, personales, sociales, materiales, etcétera.

En otro sentido, la teoría de decisión es un modelo general para plantear cualquier problema de exámenes, pruebas o procedimientos para captar las características del individuo. Su principal postulado es que la exactitud y confiabilidad de las pruebas o procedimientos tienen valor sólo vistos en relación a la decisión por la cual fueron empleados. Si los resultados de estos procedimientos

son empleados para tomar decisiones, los procedimientos son evaluados estimando cómo pueden auxiliar la toma de decisiones, considerando el costo y beneficio de las varias alternativas de instrucción. En otras palabras, en el modelo de la teoría de decisión, pruebas o exámenes que predicen cuál entre varios tratamientos resulta el mejor para un individuo se consideran más valiosos que pruebas o exámenes que predicen éxito basándose sólo en un tratamiento. Generalmente, la pregunta para cualquier problema de toma de decisión es: ¿cuál es el mejor procedimiento para captar información? Lo más probable es que el procedimiento sea multidimensional, de múltiples variables e íntimamente relacionado con las alternativas instruccionales. En términos generales, la decisión óptima será aquella que maximice los resultados educativos del educando al costo mínimo.

Tanto el modelo IAT como la teoría de decisión especifican que las estrategias en verdad óptimas de pruebas o exámenes y de instrucción sólo pueden ser diseñadas cuando se les considera simultáneamente y dan como resultado una compleja integración de adaptación de la instrucción y selección de educandos. Cambios en los diferentes patrones de características individuales demandarán un cambio en el modo de instrucción. La contribución significativa de esta teoría al modelo IAT es el requisito de considerar los factores de costo-beneficio en la toma y evaluación de decisiones. Cronbach y Gleser (1965) enfatizan que sólo analizando las relaciones entre dimensiones de la instrucción y dimensiones de las pruebas o exámenes y las dimensiones de utilidad de ambas se puede llegar a la mejor combinación. Por lo tanto, ningún procedimiento, prueba, examen o método de instrucción tiene valor universal. La contribución o utilidad se juzga, al final de cuentas, en base a la decisión hecha y es evaluada dentro de una matriz de costo-beneficio.

Consideremos brevemente el caso de la educación indígena. Anotamos antes que dentro de ella existe cierto número de alternativas de instrucción. La Figura 1 muestra un caso simple de una decisión de clasificación tomando en

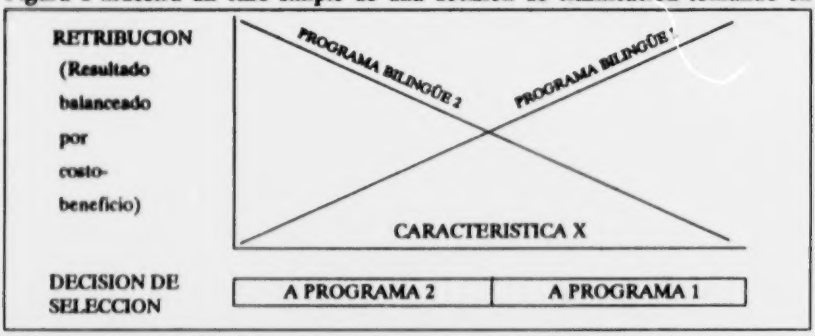


Figura 1. Regresión de aptitud y tratamiento con resultado expresado en una escala de utilidad y una regla de decisión de selección.

cuenta dos tipos de programas bilingües, un grupo de características de educandos, y la dimensión de ganancias que representa la matriz de costo-beneficio en unidades de utilidad.

Los datos sobre las dimensiones ilustradas en la Figura 1 proveerán una información valiosa pra contestar preguntas tales como: ¿qué tipo de programa puede beneficiar a qué tipo de educando?; ¿en qué medida?,y ¿cuál sería el futuro del educando o educandos sin ese programa en particular? Quien tiene que decidir no puede hacerlo preguntándose cuál de los dos, Bilingüe 1 o Bilingüe 2, es mejor hasta que los costos y beneficios relativos puedan ser estimados. Aún más, los costos y beneficios deberán ser expresados en una sola escala de unidades de utilidad que incluyan los costos de los procedimientos para captar la información sobre características individuales, los costos del método de instrucción y los estimados sobre los beneficios resultantes de las consecuencias a corto y largo plazo de los programas de instrucción. Por último, el costo de un programa en particular es confrontado con los beneficios obtenidos por el educando. En general, el programa más costoso se ofrece sólo a aquellos para quienes resultaría tan ventajoso que los costos extras se balancean con los beneficios que se puedan obtener.

Por ejemplo, Case (1978: 439-463) ha propuesto un modelo que incorpora una teoría de psicología evolutiva, principalmente con perspectivas de Piaget y procesamiento de información, con las nociones básicas de la teoría de decisión para elaborar e implementar una tecnología de instrucción. Case encontró que su modelo sería más costoso que los modelos convencionales de instrucción, pero que podía resultar más efectivo con relación al costo si se aplicara a educandos de grupos étnicos minoritarios.

Ciertamente es necesaria mucha más información antes que los procesos de instrucción puedan ser adaptados a las características individuales de los educandos indígenas y antes que tales métodos especializados de instrucción puedan ser aplicados sistemática y efectivamente en todos los espacios educativos. El marco conceptual y los modelos metodológicos aquí propuestos son compatibles con las demandas de la Región relativas al respeto absoluto a su derecho autogestivo y a su diversidad cultural así como a una educación de calidad. Sin embargo, la puesta en práctica de este conjunto de ideas debe estar subordinada a los proyectos históricos y culturales de cada nación y particularmente de cada pueblo indígena. La aplicación de los conceptos metodológicos de IAT y de la teoría de decisión dentro de una perspectiva sociohistórica a la educación indígena de la Región permanece aún en un nivel puramente teorético, pero no por esto es menos importante. En efecto, sólo a través de una reformulación de actitudes y nuevas maneras de plantear y contestar preguntas sustantivas se pueden obtener información y procedimientos para facilitar las aplicaciones prácticas. Como nos han enseñado los pueblos indígenas de América, es la

cosmovisión, las ideas más que los resultados prácticos específicos, las que nos guían en nuestro quehacer cotidiano para relacionarnos con el mundo.

NOTA

1) *Thought and language* fue publicada originalmente en ruso en 1934 y sólo hasta 1962 apareció la versión en inglés.

BIBLIOGRAFIA

ALFONSO, L.A. et al. *Educación, participación e identidad cultural: una experiencia educativa con las comunidades indígenas del nordeste amazónico.* Centro para el Estudio de la Educación en Países en Desarrollo, La Haya, 1988.

ANPIBAC. *Los indígenas y su política educativa.* México, 1980.

BAIN, B. *The Sociogenesis of Language and Human Conduct.* Plenum Press, New York, 1983.

BONFIL BATALLA, G. (Comp.). *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina.* Nueva Imagen, México, 1981.

_____. *México profundo. Una civilización negada.* SEP-CIESAS, México, 1987.

BRAVO AHUJA, G. *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos.* El Colegio de México, México, 1977.

BROWN, A.L. y R. A. Ferrara. "Diagnosing zones of proximal development". En: Wertsch, J.V. (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives.* Cambridge University Press, New York, 1985.

CASE, R. "A developmentally based theory and technology of instruction". En: *Review of Educational Research,* No. 48, 1978.

COLOMBRES, A. *La hora del "bárbaro".* Premiá Editora, México, 1982.

CRONBACH, L. J. "The two disciplines of scientific psychology". En: *American Psychologist,* No. 12, 1957.

CRONBACH, L. J. y G. Gleser. *Psychological Tests and Personnel Decisions.* University of Illinois Press, Urbana, Illinois, 1965.

CRONBACH, L. J. y R. E. Snow. *Aptitudes and Instructional Methods.* Irvington Publishers, New York, 1977.

CUMMINS, J. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* Multilingual Matters, Clevedon, England, 1984.

DIAZ-POLANCO, H. *Etnia, nación y política.* Juan Pablos Editor, México, 1987.

DURAN, R. P. *Hispanics Education and Background.* College Entrance Examination Board. New York, 1983.

FISHMAN, J. A. *Bilingual Education: An International Sociological Perspective.* Newbury House, Rowley, Mass., 1976.

FISHMAN, J.A. y G.D. Keller (Eds.). *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States.* Teachers College Press, New York, 1982.

GRUPO DE BARBADOS. *Indianidad y descolonización en América Latina.* Editorial Nueva Imagen, México, 1979.

HERNANDEZ. *Conciencia étnica y educación de adultos indígenas en América Latina.* CEAAL, Chile, 1983.

KING, L. V. "Lenguaje, cultura y alfabetización en torno a la alfabetización de grupos indígenas". En: Latapí, P. y A. Castillo (Compiladores). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina.* ("Retablo de Papel", 14). CREFAL, Pátzcuaro, 1985.

LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION. "Culture and cognitive development". En: Mussen, P. H. *Handbook of Child Psychology.* Vol. 1. Wiley, New York, 1983.

LAJE, H., M. I. "Federación Shuar: Un sistema alternativo de enseñaza". En: Rodríguez, N. J. et al., *Educación, etnias y descolonización en América Latina.* Vol. II. UNESCO-III, México, 1983.

LOPEZ, G. y S. Velasco. *Aportaciones indias a la educación.* SEP-Ediciones El Caballito, México, 1985.

MASFERRER, K. E. "El movimiento indigenista y la educación indígena (1940-1980)". En: Rodríguez, N. J. et al. *Educación, etnias y descolonización en América Latina.* Vol. II. UNESCO-III, México, 1983.

MARTINEZ, M. A. "Family socialization among Mexican Americans". En: *Human Development,* No. 29, 1986.

MATOS Mar, J. et al. *Marginalidad rural, educación y multilingüismo en un contexto de reformas: el caso peruano.* IEP, Lima, Perú, 1978.

MONTOYA Medinaceli, V. "La educación bilingüe en proyectos integrados". En: Rodríguez, N.J. et al. *Educación, etnias y descolonización en América Latina.* Vol. 1. UNESCO-III, México, 1983.

MONSONYI, E. E., y F. A. Rengifo. "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural". En: Rodríguez, N.J. et al. *Educación, etnias y descolonización en América Latina.* Vol. 1. UNESCO-III, México, 1983.

RODRIGUEZ, N. J. y S. Varese. *El pensamiento indígena contemporáneo en América Latina.* SEP, México, 1981.

RODRIGUEZ, N. J., K. E. Masferrer y R. Vargas Vega (Eds.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina.* Vols. I y II. UNESCO-III, México, 1983.

ROGOFF, B. y J. Y. Wertsch (Eds.). *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development".* Jossey-Bass, San Francisco, 1984.

UNESCO. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: sus objetivos, características y modalidades de acción.* OREALC, Santiago de Chile, 1981.

VARESE, S. y N. J. Rodríguez. "Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectiva". En: Rodríguez, N.J. et al. *Educación, etnias y descolonización en América Latina.* Vol. I. UNESCO-III, México, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language.* M.I.T. Press, Cambridge, Mass., 1962.

_____ .*Mind in Society.* Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1978.

_____ .*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (traducción del texto en inglés, *Mind in Society*). Editorial Grijalbo, México, 1988.

_____ ."The genesis of higher mental functions". En: Wertsch, J. V. (Ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology.* Sharpe, Armonk, New York, 1981.

WERTSCH, J. V. "From social interaction to higher psychological processes". En: *Human Development*, No. 22, 1979.

_____ .(Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives.* Cambridge University Press, New York, 1985.

YAÑEZ Cossio, C. "Estado del arte de la educación indígena en el área andina". En: *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Vol. XXXI, No. 102, 1988.

EL PERFIL DEL EDUCADOR POPULAR

Onavis C. Cabrera

I. INTRODUCCION

El trabajo que nos proponemos desarrollar procura presentar una propuesta del perfil del educador popular, problemática aún no dilucidada en su totalidad entre los impulsores de la educación popular como proyecto de educación alternativo.

Abordar dicho perfil, derivado de la valoración de su papel en el proceso educativo popular, nos parece que constituye en gran medida una osadía, si se tiene en cuenta que la educación popular como corriente o modalidad dentro de la ciencia de la educación está en proceso de formación, y que no tiene definido todavía del todo su estado del arte. Esta situación se explica por el hecho de que la educación popular es un fenómeno esencialmente latinoamericano, cuyo proceso de desarrollo y definición ha estado vinculado a la lucha que por realizar cambios estructurales han venido impulsando los sectores subalternos de nuestros países;

lucha que busca la superación del subdesarrollo económico y el rompimiento de la dependencia política que nos ata a los centros hegemónicos del capitalismo mundial.

Enmarcamos la temática a exponer dentro de la concepción freiriana de la educación popular y dentro de la concepción gramsciana del educador como intelectual orgánico.

En el desarrollo de este trabajo partimos de la definición de educación popular y del educador popular como sujeto pedagógico del proceso educativo popular.

Lo fundamental de la temática lo centramos en el apartado III, donde procuramos caracterizar los elementos constitutivos de nuestra propuesta, apoyándonos en el pensamiento de Paulo Freire, quien denomina "virtudes" del educador lo que aquí vamos a considerar como "cualidades y aptitudes".

Cualidades y aptitudes como valores ético-filosóficos que el educador debe poseer y observar en su práctica docente, y que en la concepción freiriana son manejados como virtudes en términos de tensiones-elementos contradictorios que se le presentan al educador en los diversos espacios en los cuales realiza la práctica educativa popular, trátese de la modalidad no formal, o bien de la formal y escolarizada.

II. CONCEPTO DE EDUCACION POPULAR

Antes de abordar en detalle la temática directa que nos hemos propuesto, es preciso aproximarnos al concepto de educación popular, porque ello nos permitirá situar el aspecto específico del educador dentro del proceso educativo popular en su conjunto.

Primeramente, coincidimos totalmente con la educadora brasileña Beatriz Costa, quien concibe la educación popular como

> un espacio en el cual los sectores populares desarrollan colectivamente su conocimiento, su forma de aprender y de explicar la realidad, todo lo cual deriva en la construcción del saber que la transforma. Es así como la educación popular nace cuestionando el supuesto de la neutralidad valorativa de la educación convencional y, en consecuencia, hace una opción política y al definirse más puntualmente contra el autoritarismo, su opción es democratizar el poder político y profundizar los procesos de distribución social del conocimiento, de distribución social -en definitiva- del poder en función del desarrollo progresivo de la solidaridad y de la justicia social (citada por Vio Grossi, 1989: 11).

En este orden de ideas, "la educación popular debe verse como parte y apoyo de un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares, a partir de su

práctica social, van construyendo y consolidando su propia hegemonía ideológica y política, es decir, desarrollando las condiciones subjetivas -la conciencia política y la organización popular- que les hará posible la construcción de su propio proyecto histórico" (Peresson *et al.*, 1983: 116).

En estas dos conceptualizaciones se reúnen a nuestro entender las características fundamentales de la educación popular como corriente de educación alternativa, la cual plantea como objeto básico la búsqueda de un espacio educativo que la diferencie en su forma y contenido de la práctica educativa que dirigen y controlan las clases dominantes. Espacio que permita la concreción del proyecto pedagógico alternativo que, a su vez, contribuya a la construcción de la nueva hegemonía político-ideológica de los sectores subalternos de la sociedad.

Cabe señalar que la educación popular no se proyecta como una educación para todos, sino como una educación con un profundo contenido clasista; una educación al servicio de las clases subalternas de la sociedad. Esta propuesta educativa trasciende en sus prácticas los objetivos educacionales inmediatos para privilegiar los objetivos políticos e ideológicos de los sectores populares que buscan, tras la organización, la conciencia política, la participación, la construcción de su propio proyecto histórico como clase y la conquista del poder político.

La construcción de tal proyecto histórico constituye un largo proceso político-educativo mediante el cual los sectores populares van elevando sus niveles de conocimientos de la realidad social; enriqueciendo sus valores culturales; reconstruyendo su memoria histórica; manejando las técnicas de la cultura letrada, y adquiriendo una visión global de la sociedad de la cual forman parte. Todo ello como condición para la transformación de ésta.

Es en esta dimensión que la educación, particularmente la educación popular, cumple una de sus verdaderas funciones formativas, pues la educación no sólo es un acto político, sino también es un acto de conocimiento.

Es un acto político en cuanto contribuye a develar el carácter autoritario y coercitivo de la dominación de las clases dirigentes, y es un acto de conocimiento en cuanto contribuye a elevar los niveles de conciencia política de los sectores populares.

III. CONCEPTO DE EDUCADOR POPULAR

La ciencia de la educación define al educador como aquel sujeto que tiene por función contribuir a que los sujetos de la educación, los educandos, adquieran el dominio de las técnicas de la cultura letrada, desarrollen conocimientos técnico-científicos y eleven sus niveles de cultura.

Entre las principales funciones que se le asignan al educador se citan las siguientes: jefe de grupo, organizador, transmisor de información, terapeuta, especialista en autoinstrucción, consejero y experto en tal o cual disciplina.

Dichas funciones están bien definidas y permiten afirmar que "el proceso educativo es activado por fuerzas objetivas que se encuentran en la naturaleza-enseñanza y por las subjetivas de la personalidad del maestro. El resultado de la educación depende de la afinidad de ambas clases de fuerzas activadas, con las fuerzas íntimas del alumno" (Fermoso, 1981: 140).

De estas funciones se van a derivar algunas valoraciones claras y definidas acerca de su rol, su protagonismo y su contribución al proceso educativo.

Sobre este particular, Paciano Fermoso Estevañez apunta que "el educador es admitido por unanimidad, a pesar de que los sistemas paidocéntricos apaguen excesivamente su importancia, lo mismo que hacen todas las teorías autodidactas y autoeducativas" (1981: 140).

Para el caso de la educación popular, la función de los educadores está definida en lo fundamental; ellos deben ser:

> los responsables de conducir la reflexión del grupo ordenadamente (no para imponer sus ideas, sino para orientar el desarrollo del pensamiento colectivo e incentivar la participación). Por esto, deberá asumir el plan original (del grupo) con una gran flexibilidad llegando incluso a variarle radicalmente -si es necesario- para garantizar el correcto desarrollo educativo y el logro de los objetivos propuestos (Jara, 1985: 15).

Tal es la función asignada al educador que realiza su práctica en los diferentes espacios que ofrece la educación popular tanto en el campo de la educación formal como de la no formal -con la salvedad de que a través de muchas experiencias, esta segunda concepción educativa ha logrado un mayor desarrollo.

Al señalar los espacios en que se realizan las prácticas de la educación popular nos estamos refiriendo a los ámbitos políticos y culturales de la lucha social de los sectores populares, los cuales se centran en instituciones y programas de educación popular. Dichos programas consisten en actividades de capacitación, comunicación y formación de cuadros dirigentes de base.

Estas actividades incluyen a su vez: instalación de bibliotecas populares, formación de grupos de teatro y de música folklórica y popular, y creación de periódicos de opinión, asociaciones campesinas, cooperativas de producción, clubes culturales, deportivos y recreativos, centros maternales, etcétera.

A pesar de que tanto la función como los espacios de la práctica educativa están bien definidos para el educador popular, no sucede así con su inserción global al proceso educativo popular, pues en términos concretos la propuesta teórico-metodológica de aquélla es un proyecto en construcción; es una problemática cualitativamente distinta a la de la educación convencional. En efecto, el término "educador popular" no es un concepto abstracto, sino un hecho con-

creto que se da en una realidad educativa preñada de contradicciones y de situaciones conflictivas. De ahí que, como sujeto del proceso educativo popular, al educador se le cuestione su rol y se plantee una búsqueda por definir su verdadera ubicación dentro del proyecto alternativo de la educación popular.

En el proceso de búsqueda de una definición del educador popular (que lo diferencie de los conceptos de transmisor de contenidos educativos y reproductor de la ideología de las clases dominantes), éste ha recibido diferentes nombres, tales como: facilitador, coordinador de debates, promotor y animador popular. En esta dimensión es parte actuante de un proceso que es visto en su conjunto como un diálogo entre los sujetos, "sin roles fijos de profesor-alumnos, sino como un proceso de mutua alimentación e intercambio" (González, 1986: 23).

La problemática planteada ha generado al interior del proyecto de la educación popular posiciones encontradas sobre el verdadero educador popular, sobre su valoración y contribución como educador o intelectual orgánico; si su papel debe ser determinante como orientador, coordinador, organizador o si por el contrario debe ser un simple auxiliar del proceso educativo popular.

El primer aspecto de esta problemática se refiere a la procedencia, o sea al origen social del educador popular; si es de origen externo a la comunidad, al grupo o si es de la misma comunidad o del mismo sector popular.

Sobre el particular, cabe señalar que si bien el término "popular" (en el sentido de extracción popular) se aplica por lo general y con mayor claridad para el sujeto educando, no sucede lo mismo con el sujeto-educador.

Subsiste una gran identificación y diferentes posiciones respecto a la identidad popular del educador externo; ésta no se derivaría de su opción y compromiso de clase, pues para muchos el verdadero educador popular sería aquel sujeto proveniente de las clases populares, miembro activo e incluso dirigente de una organización popular (Torres, 1988: 12).

Sostener que el verdadero educador popular es solamente el de origen comunitario equivale a cuestionar la labor realizada por el intelectual orgánico y puede llegar hasta su exclusión del proceso educativo popular; cosa que en la práctica no sucede, pues en el momento actual son los educadores de origen externo e intelectuales orgánicos quienes mayor incidencia tienen en la ejecución de experiencias, proyectos y programas de educación popular.

Debemos señalar que muy vinculadas a este problema de procedencia se expresan dos posiciones criteriológicas: la que sostiene que la educación popular es un proceso no directivo y la que defiende lo contrario.

Entre los partidarios de la postura no directivista y quienes plantean que el verdadero educador popular es sólo el que tiene su origen social en la comunidad, se observa cierta cercanía. Por el contrario, los que postulan la directividad se

aproximan más a quienes apoyan al educador externo y valoran su papel y contribución en el proceso educativo popular.

La primera postura, o sea la negadora del directivismo y de la contribución del educador externo, se enmarca dentro del llamado "populismo pedagógico", que viene caracterizando a diversas corrientes dentro del campo de la educación popular. Para estas corrientes que abogan por la no directividad, la relación horizontal y de igualdad plena entre educadores y educandos, "educación" a secas equivale automáticamente a educación bancaria y a educador autoritario, y "educar" implica instrucción escolar, imposición, interferencia extraña, negación del saber popular, etc. En esta perspectiva, enseñar-aprender se reduce a un intercambio de saberes portados con anterioridad por los propios educandos, insistiéndose en una producción colectiva del conocimiento donde "lo colectivo" parece excluir al propio educador, cuyo papel se limita a coordinar dichos intercambios. Lo auténticamente alternativo, participativo y dialógico de una genuina educación popular se garantizaría sólo en la medida en que se minimice e incluso se anule el papel del educador popular (Torres, 1988: 22).

Paulo Freire, en una entrevista que le hiciera Rosa María Torres, niega y rechaza tanto la horizontalidad como la no-directividad del proceso educativo popular postulado por los partidarios del populismo pedagógico.

En dicha entrevista Freire afirma: "El educador que dice que es igual a los educandos, o es demagogo o miente o es incompetente. El educador es obviamente diferente, de otra manera no reconocería al educando. Toda educación es directiva. Por tanto, no existe una educación no directiva [...]" (Freire, 1985: 78).

La segunda postura, la que valora al educador externo y su contribución al proceso educativo popular, es de origen gramsciano y concibe al educador en función de su opción o compromiso en pro de los sectores subalternos de la sociedad. El educador, dentro del concepto amplio del intelectual orgánico, es un consultor y organizador de masas, funcionario también de la superestructura.

Para tener una visión más amplia de esta postura consideramos oportuno precisar que Antonio Gramsci califica a los intelectuales como

> las células vivas de la sociedad civil y de la sociedad política, dándonos así conciencia de su rol y transformándola en una concepción del mundo que impregna todo cuerpo social. En el nivel de la difusión de la ideología, los intelectuales son los encargados de animar y administrar la estructura ideológica de la clase dominante en el seno de las organizaciones de la sociedad civil (Iglesia, sistema escolar, sindicatos, partidos, etc.). Funcionarios de la sociedad civil, los intelectuales son también los encargados de la gestión del aparato del Estado y de las fuerzas armadas (partidos, funcionarios, cuadros de las fuerzas armadas, etc.)" (Portelli, 1979: 98).

Como se puede apreciar, el intelectual orgánico es un agente de la superestructura que tiene por función básica la animación y administración de la ideología de la clase dominante, fundamentalmente en el seno de las instituciones

de la sociedad civil. Lo que diferencia al intelectual orgánico en general del intelectual orgánico-educador popular es que este último, a pesar de su origen social pequeñoburgués, se ha identificado con los sectores subalternos de la sociedad, y su praxis social está realizada en función de los objetivos de la lucha político-ideológica de los sectores populares por la construcción de una nueva hegemonía, la construcción del proyecto histórico de las clases subalternas y la transformación de las (actuales) estructuras económico-sociales donde imperan la desigualdad social y la explotación del hombre por el hombre.

Tomando en cuenta el compromiso político-ideológico del intelectual orgánico en relación con los intereses de los sectores populares es como los negadores de la posición del populismo pedagógico han valorado o revalorado al educador de procedencia externa en su contribución al proyecto de la educación popular.

En este mismo sentido Isabel Hernández dice:

> Al definir a los intelectuales de acuerdo a su compromiso y función política en relación con alguna clase social, se abre la posibilidad de que los intelectuales, pese a su formación convencional, puedan trabajar al servicio de la clase trabajadora, y convertirse en intelectual orgánico de dicha clase (Hernández *et al.*, 1985: 134).

Todo parece indicar que en esta discusión la posición que goza de un mayor consenso es la que valora la contribución del educador o intelectual orgánico. Se considera que su contribución es de gran valor para el desarrollo de la educación popular y que su aporte en lo fundamental debe ser el de insertarse en el proceso de organización de los sectores populares, de manera que su acción contribuya a que dichos sectores generen y formen sus propios intelectuales orgánicos. Se asimila a los intelectuales comprometidos con la creación de la nueva hegemonía popular y con los objetivos estratégicos de las clases subalternas de la sociedad: la conquista del poder político y la transformación de la sociedad en una sociedad más justa, basada en los principios de democracia participativa y de solidaridad humana.

Cabe señalar que a pesar del nivel de consenso que ha logrado la posición que valora la contribución del educador externo, la cuestión del sujeto pedagógico, entendido como la vinculación del educador-educando en el proceso educativo popular, no está del todo resuelta ni del todo dilucidada. De ahí que se requiera una mayor comprensión y reflexión teórica sobre las contradicciones que se derivan de sus prácticas.

La experiencia resultante de la búsqueda y construcción del nuevo sujeto pedagógico parece indicar que sus mayores dificultades se derivan más de su práctica que de su concepción teórica. En este sentido,

> los problemas para estructurar una nueva relación educativa no parecen tener su origen en la teoría que al respecto se ha venido configurando; en última instancia los escollos para desarrollar esa concepción educativa son situados en el terreno de la

práctica. Al respecto, y conforme a diversos análisis elaborados de diversos proyectos populares, los problemas más comunes que se advierten son: características diferenciadas de los sujetos (agentes externos *versus* participantes heterogéneos), ausencia de la identidad hacia los proyectos, reproducción de roles tradicionalistas por parte de los "educadores", niveles variados de participación de los grupos en la concepción, instrumentación y evaluación de los proyectos, desarrollo de actividades en grupos restringidos y otros más que en el fondo estarían indicando la necesidad imperiosa por revisar y adecuar los principios teóricos de la educación popular" [en su actual nivel de desarrollo]. (Padilla, 1989: 18).

IV. PERFIL DEL EDUCADOR POPULAR

Por perfil entendemos aquí el conjunto de cualidades y aptitudes tanto personales como profesionales que debe reunir el educador popular en la realización de su práctica educativa popular.

En el marco de este proceso que hemos venido definiendo como de búsqueda en la construcción del sujeto pedagógico de la educación popular, estimamos necesario y válido nuestro intento de configurar un conjunto de pautas ético-normativas que contribuyan a definir ese perfil como categoría educativa.

Para categorizar dicho perfil es preciso tomar en cuenta su condición de guía, coordinador de debates y organizador de masas, lo cual

> exige una regia personalidad enriquecida con la práctica de sólidas virtudes humanas. Una vida limpia y una voluntad dispuesta a todos los sacrificios que el bien de sus semejantes exija, cuando tenga que luchar contra la opresión, la explotación y las injusticias de que es víctima el pueblo donde irradia su labor educativa (Mora, 1986: 111)

Su conducta social debe ser transparente respecto a los fines y objetivos del proyecto de la educación popular, pues su "vida está expuesta a todas las miradas. Si no obra con lealtad, sinceridad, rectitud moral, sino con mezquino interés propio, con engaño, con falta de honestidad, sin sobriedad, serán menguadas su labor" y su contribución al desarrollo del proyecto de la educación popular (Mora, 1986: 111).

En este proceso de búsqueda y construcción teórica del sujeto pedagógico conviene subrayar la validez de la elaboración de lo que podría ser un modelo de normas de comportamiento del educador o intelectual involucrado en la práctica educativa popular. Un modelo que contribuiría a no caer en prácticas educativas tradicionales, en igual medida serviría para una mejor definición de su rol, de sus funciones y de su valoración dentro del proyecto alternativo de la educación popular.

También contribuiría a evitar acciones y actitudes que a menudo acompañan a educadores e intelectuales, quienes en su vinculación con los grupos

populares suelen caer en actitudes que pueden catalogarse de acríticas y mistificadoras de lo popular, y que se traducen, entre otras cosas, en posturas permisivas y paternalistas que, en lo fundamental, evaden la confrontación, la explicación sincera y la discusión abierta, desnaturalizando con ello la esencia misma de la educación popular.

Dado que no existe en la bibliografía especializada una propuesta articulada sobre el perfil del educador popular, nos hemos centrado en el desarrollo de este trabajo en algunas ideas y planteamientos de Paulo Freire sobre el educador, las cuales bien pueden ser presentadas como normas de comportamientos, cualidades y aptitudes del educador en su práctica educativa popular.

Tales cualidades y aptitudes en tanto elementos constitutivos del educador popular son llamadas en el planteamiento de Freire "virtudes". A este respecto dice el autor lo siguiente:

> El tema que acostumbro llamar de reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o educador visto [...] no como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comportarse, de comprender, forma que se crea a través de la práctica científica y política en búsqueda de la transformación de la sociedad injusta. No es una cualidad abstracta, sino que se crea con nosotros (no individualmente) sino en la *praxis* que día a día realiza el educador [...]. (Freire, 1985a: 4).

Para facilitar el desarrollo de los elementos constitutivos del perfil del educador popular dividimos su desglose analítico en: el perfil del educador popular en el ámbito de la educación no formal y el perfil del educador popular en el ámbito de la educación formal.

1. Perfil del educador popular en el ámbito de la educación no formal

En esta modalidad analizaremos los elementos siguientes: la coherencia; la palabra y el silencio; la subjetividad y objetividad; el aquí y el ahora; la teoría y la práctica; la participación; la paciencia e impaciencia; la crítica y la autocrítica, y el espontaneísmo y la manipulación.

Consideramos que la premisa fundamental de toda cualidad y aptitud se sintetiza en la plena convicción y claridad sobre su opción político-educativa en pro del proyecto de la educación popular.

Desde este punto de partida, Paulo Freire dice que el educador debe plantearse

> una búsqueda de coherencia entre la expresión verbal de esa opción y la práctica con la cual el educador pretende encarar, materializar y viabilizar esa opción. A partir de ahí -y sólo a partir de ahí- es posible emprender una tarea que esté políticamente clara con relación a los intereses fundamentales de las clases populares (Freire, 1985: 29).

En este contexto y como punto de partida se inscribe la primera cualidad y aptitud como elemento constitutivo del perfil del educador popular en la concepción freiriana: la coherencia.

La coherencia. Es la cualidad, aptitud (o virtud) que debe poseer el educador popular, en tanto procura establecer la correspondencia entre el discurso y la práctica. "Es la virtud de la coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción y la práctica que debería estar confirmando el discurso" (Freire, 1985a: 4).

Todo educador popular en su práctica educativa debe "enfatizar la necesidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica". El objetivo y finalidad de esta virtud es que al propender a disminuir la distancia entre la teoría y la práctica llegue un momento en que "la práctica sea discurso y el discurso sea práctica".

La palabra y el silencio. Es la cualidad y aptitud que posee el educador popular para propiciar la palabra del educando y evitar que con su acción conductora, consciente o no, el educando se sumerja en el silencio y en la pasividad.

> Lo que emerge de la experiencia responsable es la virtud de aprender a lidiar la tensión entre la palabra y el silencio. Se trata de trabajar esta tensión permanentemente, la cual se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando. Si uno no trabaja bien esta tensión, puede que su palabra termine por sugerir el silencio permanente de los educandos. Si yo no sé escuchar y no doy el testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerme a la palabra de ellos, termino discurseando para "hablar y discursear", para terminar siempre en hablar "sobre", que necesariamente significa "contra" (Freire, 1985a: 7).

Vivir apasionadamente la palabra y el silencio en el buen sentido de los términos, significa hablar "con", para que los educandos también hablen "con". Esto es válido, pues los educandos en el fondo "tienen que asumirse como sujetos del discurso, y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor".

El educador popular debe tener la suficiente aptitud para "aprender algunas cuestiones básicas, como éstas, por ejemplo: no hay pregunta tonta, ni tampoco respuesta definitiva. La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre" (Freire, 1985a: 7).

Subjetividad y objetividad. Esta cualidad consiste en tener plena conciencia de que su punto de vista sobre la realidad es tan sólo un nivel de comprensión de ella y de que la realidad de su entorno social es objetiva, existe independientemente de la voluntad. También implica la capacidad de manejar la tensión entre la realidad y su conciencia. Dice Freire que esta problemática es un poco complicada, desde el punto de vista filosófico, pues exige trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre práctica y teoría, entre ser social y conciencia social (Freire, 1985a: 6).

El mismo autor subraya más adelante que este aspecto le es difícil al educador popular, porque ninguno de nosotros escapa, andando por las calles de la historia, de sentir la tentación de minimizar la objetividad y reducirla al poder -que entonces se hace mágico- de la subjetividad todopoderosa. Entonces se dice que la subjetividad arbitrariamente crea lo concreto, crea la objetividad.

El otro equívoco de esta tensión es el de reducir la subjetividad a un puro reflejo de la objetividad para evitar caer en el otro extremo. El educador popular debe actuar con plena conciencia de que la realidad es objetiva, que tiene sus propias leyes, su propia dinámica y que se expresa independientemente del deseo personal de los individuos.

La situacionalidad y temporalidad. Se refieren "al aquí y el ahora" del educador y de los educandos. Es la cualidad y aptitud que debe poseer el educador popular para comprender la situacionalidad y temporalidad de los sujetos de la acción educativa, como punto de partida para iniciar el proceso educativo.

Freire describe esta cualidad y aptitud como la virtud del agente educativo que permite no sólo comprender sino vivir la tensión entre el aquí y ahora del educador y el aquí de los educandos.

> Porque sólo en la medida en que yo comprendo esta relación entre mi aquí y el aquí de los educandos empiezo a descubrir que mi aquí, es el allá de los educandos: para llegar al allá es necesario partir de aquí, no de nuestro aquí sino del aquí de los educandos, pues nuestro aquí como educadores es muchas veces el allá de los educandos (Freire, 1985a: 18).

Esta problemática está relacionada con los niveles de la experiencia educativa popular. Acerca de los conocimientos de los participantes dentro de la experiencia de educación popular, lo que Freire dice es que "hay que comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto a ellas una comprensión más rigurosa y más exacta de la realidad. El punto de partida es, pues, el sentido común de los educandos y no el rigor del educador" (1985a: 11).

Es por estas razones que ningún educador debe intentar llegar partiendo de allá (mi allá):

> Esto es algo que los políticos-educadores y los educadores-políticos nos olvidamos, esto es, respetar la comprensión del mundo, de la sociedad, la sabiduría popular, el sentido común, en nombre de la exactitud y de la seguridad de juicio los educadores a veces juzgan poseer, declarar que las masas populares necesitan de esta sabiduría, olvidando que desconocemos (en lo fundamental) la percepción de los grupos populares, de su cotidianidad [de la visión que tienen de la sociedad] (Freire, 1985a: 10).

La teoría y la práctica. Esta cualidad y aptitud consiste en saber conjugar la relación dialéctica entre la teoría y la práctica:

> [...] vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria. De tal manera

> que la práctica no sea subteoría, sino que no pueda prescindir de la teoría. Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica" (Freire, 1985a: 11).

Esta articulación entre práctica y teoría es fundamental en el quehacer teórico-práctico de la propia educación.

La comunicación. Es la cualidad y aptitud que debe poseer el educador popular para que se pueda dar una verdadera relación dialógica entre educador-educando. Consiste en la disposición de permitir la palabra del otro y de escucharla.

La disposición para propiciar el diálogo entre educador-educando siempre será base de la comunicación educativa y la colaboración. Sólo así se facilita la horizontalidad de la participación activa, crítica y reflexiva de los sujetos involucrados en la experiencia educativa popular.

La vocación dialógica, base de la comunicación, es un aspecto esencial en el proceso educativo popular, pues, tal como lo sostiene Freire, "la existencia humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo" (Freire, 1970: 110).

El diálogo es

> una exigencia existencial y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (Freire, 1970: 110).

Crítica y autocrítica. Se trata de que el educador desarrolle una disposición de criticidad sobre sus acciones personales y sobre la praxis educativa, de tal manera que le permita hacer los correctivos de su práctica docente como base de la autocrítica.

Ser crítico y autocrítico implica reconocer sus errores, estar en disposición de enmendarlos en función de su desarrollo personal, profesional y para el crecimiento educativo de los participantes en la experiencia educativa popular. Es tener la disposición de cambiar los puntos de vista que se sostienen si se demuestra que no son los más correctos. Ello significa, además, estar en disposición de cambiar las prácticas equivocadas que en lo fundamental no corresponden a los objetivos propuestos por el grupo.

Paciencia e impaciencia. Es la cualidad y la aptitud que debe poseer todo educador popular para "aprender a experimentar la relación entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas".

Según explica Freire, si rompemos esta relación que es dinámica (como se da entre la teoría y la práctica, entre la existencia y el ser) en favor de la impacien-

cia (uno de los términos), caemos en el activismo que olvida que la historia existe. El otro riesgo consiste en que "en nombre de una postura dialéctica revolucionaria caemos en el idealismo subjetivista. Pasamos a programar, a detectar una realidad que solo existe en la cabeza del revolucionario (del educador). No tiene nada que ver con la realidad".

Mantener el equilibrio entre las dos posturas, se sintetiza en lo que Freire llama la virtud de la paciencia-impaciencia."Sólo si eres pacientemente paciente eres revolucionario. La propia práctica enseña que no es posible dicotomizar paciencia e impaciencia" (1985a: 12).

La tolerancia. Es la cualidad y la aptitud del educador popular que le permite comprender los diferentes puntos de vista de los demás. "La tolerancia es una virtud revolucionaria, en tanto significa la capacidad para convivir con los diferentes grupos para poder luchar con el antagonismo" (Freire, 1985: 33).

Espontaneísmo y manipulación. En ninguna de estas dos actividades debe caer el educador popular, pues son prácticas educativas propias de la educación tradicional.

Espontaneísmo y manipulación son dos elementos consubstanciales, inseparables, pues sería un problema normativo el plantearse "cómo evitar caer en prácticas espontaneístas sin caer en posturas manipuladoras [...]. La cuestión es que hay quienes piensen que lo contrario a espontaneísmo es ser manipulador y lo contrario de manipulador es ser espontaneísta" (Freire, 1985a: 10). La superación de esta disyuntiva es lo que en la concepción freiriana se llama una posición democrática, radicalmente democrática.

2. Perfil del educador popular en el ámbito de la educación formal

Para poder tener una visión más completa del sujeto pedagógico y de su protagonismo en el proceso educativo popular se precisa también valorar cualidades y aptitudes del educador que realiza su práctica en los estrechos márgenes de la enseñanza popular escolarizada.

Utilizar el espacio que puede ofrecer la escuela formal es correcto, pues, como sostiene Freire, la educación popular se da y puede darse en el espacio escolar, aun en la sociedad burguesa; no hay que rechazar el espacio de la escuela esperando el triunfo revolucionario para convertirla en un espacio de las clases populares. Actualmente en la Región se está aprovechando el espacio de la escuela formal al menos en dos países: Nicaragua y Honduras.

Con un carácter más instrumental y pedagogista que en la modalidad no formal, el educador popular que realiza su práctica en la enseñanza escolarizada debe poseer lo siguiente:

- Un profundo conocimiento de los fines y objetivos del proyecto histórico-pedagógico de la educación popular; estar plenamente convencido de su compromiso con él; conocer sus características, limitaciones y posibilidades, de tal manera que ello garantice los resultados de su participación educativo-popular.

- Capacidad para el análisis crítico sobre la realidad nacional y su vinculación con el contexto regional e internacional.

- Capacidad para el análisis de los procesos políticos coyunturales que posibiliten la participación de los sectores populares en la lucha social.

- Formación teórico-metodológica necesaria para el desempeño, ejecución y evaluación de programas y acciones de educación popular adaptados a las condiciones sociohistóricas existentes y a la posibilidad de su aplicación.

- Preparación teórica y metodológica necesaria para la planeación, coordinación, organización, ejecución y evaluación de proyectos y programas educativos.

- Adecuada preparación teórica y metodológica que le permita participar activamente en trabajos de investigación, de experimentación y evaluación educativas, de manera que se puedan reorientar o enriquecer las prácticas educativas populares de la escuela.

- Dominio para utilizar la metodología de la investigación participativa, de manera que se establezca una estrecha relación entre los participantes de la experiencia educativa y la comunidad donde se actúa, y con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que de alguna manera se identifican con el proceso educativo popular.

- Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar programas para la formación del personal de educación popular y para la elaboración de material didáctico.

- Dominio de las técnicas del trabajo grupal de manera que puedan ser aprovechadas para una mayor participación y una eficacia del proceso de interaprendizaje.

- Capacidad e iniciativa para proponer estrategias de solución a problemas político-educativos que surjan en la escuela, en torno a ella o en la comunidad.

- Capacidad en el manejo de métodos y técnicas de educación popular a fin de que se logre una fácil comunicación dentro del proceso y se obtengan respuestas coherentes con los objetivos del proyecto.

- Capacidad para interpretar los fines, objetivos y funciones de la educación popular como proyecto histórico-pedagógico y como proceso motivador, socializador y de transformación social.

- Capacidad didáctica para que los sujetos del proceso de interaprendizaje puedan interpretar su realidad social y sus relaciones externas e internas y, en consecuencia, actuar en la solución de su problemática, ya sea en el ámbito político, económico, cultural, ideológico, etcétera.

- Disposición de superar el verticalismo y autoritarismo heredados de la práctica educativa de la escuela convencional.

- Capacidad para promover y propiciar la participación activa y consciente de los educandos como una estrategia para que ellos se apropien de su proceso de aprendizaje y de formación.

- Disposición e iniciativa para promover actividades sociales que contribuyan a la recreación de lo mejor de la cultura popular y al desarrollo espiritual de los educandos.

- Vocación de respeto y sentimientos de solidaridad con los demás compañeros de la experiencia educativa popular como una forma de ganarse la autoridad moral que debe tener en el grupo.

- Plena conciencia sobre la importancia de su rol y de su contribución al desarrollo sociocultural, tecnológico y científico de los sectores populares y de la sociedad en su conjunto.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Para esbozar en términos generales la presente propuesta sobre el perfil del educador popular hemos señalado cualidades y aptitudes que éste debe poseer en el ejercicio de su labor docente. Consideramos que su práctica formal y no formal, constituye una estrategia de aprendizaje y de formación orientada a potenciar los niveles de participación, organización y de conciencia política de los sectores populares en el proceso de construcción de su proyecto histórico-pedagógico.

Hemos visto que la problemática planteada se encuadra en un contexto mayor de análisis y discusión, en busca de una mayor definición de los presupuestos teórico-metodológicos que sustenta la educación popular como proyecto alternativo Esta debe ser entendida, entre otros aspectos, como una forma nueva o renovada de hacer política y como una nueva forma alternativa de hacer educación, lo que constituye una ruptura teórico-metodológica con la práctica que sustenta la educación tradicional; ello requiere una redefinición de un nuevo estilo de comportamiento colectivo y por ende de un nuevo perfil del sujeto pedagógico popular.

La redefinición de un nuevo estilo de comportamiento colectivo fundamentado en los principios de coherencia en el pensar y el actuar, democracia participativa, solidaridad y compañerismo, diálogo, horizontalidad, tolerancia, crítica y autocrítica, etc. se hace más necesaria para el desarrollo del proyecto, en cuanto la realidad social que le sirve de contexto se caracteriza por una crisis que afecta con agudeza a los países subdesarrollados y dependientes de América Latina.

Debido a que esta crisis afecta en lo fundamental todos los aspectos de la vida social: el económico, el político, el social, el cultural, impacta en igual medida a la educación y de manera particular a la educación popular, pues limita el desarrollo de sus conocimientos y los valores que debe sustentar.

En esta perspectiva, la educación popular en el proceso de búsqueda y de redefinición del nuevo estilo de comportamiento colectivo se proyecta como una práctica político-educativa orientada hacia la recuperación de la vida de los sectores populares; el rescate de su memoria colectiva; la creatividad del saber popular y de las distintas formas de su aprendizaje de la realidad, y la manera como puede enfrentar los problemas de la cotidianidad.

En este contexto, la contribución del educador de origen comunitario puede ser limitada por la visión localista de su práctica educativa; de ahí que el educador externo o intelectual orgánico estaría en principio en mejores posibilidades de contribuir en este proceso de búsqueda y de revalorización de los presupuestos teórico-metodológicos de la educación popular.

Dentro de esta problemática podemos destacar dos aspectos que nos parecen importantes:

1). La mayoría de las experiencias de educación popular se han centrado en poblaciones campesinas y sectores marginados, faltando realmente la integración o incorporación de los obreros y sectores medios de la sociedad.

2). Igualmente se han centrado en la ejecución de programas y proyectos para la solución de aspectos muy concretos de las comunidades. Esto es, se ha puesto énfasis en la conquista de pequeños espacios de la lucha popular, marginando con ello la lucha en un plano mayor del aspecto nacional. Estrategia localista que se ha sustentado en la tesis: hay que pensar globalmente y actuar localmente.

El hecho de que la experiencia de la educación popular hasta ahora se haya centrado en campesinos y marginados, los cuales han sido catalogados como los sectores mas atrasados en cuanto a organización y conciencia, constituye una real limitación del proyecto, pues en lo fundamental aún están ausentes los obreros y otros sectores medios de la sociedad.

Superar el problema tanto del localismo como de la integración de los sectores aún no incorporados, constituye una tarea prioritaria del proyecto educativo, puesto que sin los obreros como clase social no es posible la construcción de una nueva hegemonía ni tampoco el nuevo poder popular a que se aspira.

A pesar de la tesis que aboga por el trabajo local y la microexperiencia, en la práctica este proceder conduce a un análisis reducido de la realidad, a una visión localista de los problemas político-sociales y a una pérdida de la visión de la sociedad como una totalidad.

Entre los problemas específicos que se derivan tanto del localismo como de la falta de incorporación de los obreros, podemos señalar los siguientes:

- Dificulta una real vinculación de la lucha del movimiento popular local con el nacional.

- Dificulta un mayor dominio de la información, del desarrollo del conocimiento popular y una mayor difusión de los conocimientos técnico-científicos necesarios para la formación de los nuevos cuadros orgánicos populares.

- Dificulta el dominio de las técnicas de producción y el desarrollo de las fuerzas productivas.

- Dificulta en la práctica que el sector rural y marginal se integre con lo más avanzado del movimiento obrero nacional y con el movimiento popular en general.

- Dificulta el desarrollo de la organización y de la conciencia política de los sectores populares en su conjunto.

La superación de estas dificultades constituye una premisa para la construcción de la nueva hegemonía popular, la cual debe contar no sólo con el respaldo de todos los sectores subalternos de la sociedad sino también con lo más avanzado del desarrollo de la cultura nacional, la cultura popular y el desarrollo científico-tecnológico de la sociedad. De ahí que deba trascender la práctica y el pensamiento locales que genera el trabajo de la microexperiencia y plantearse la conformación de un pensamiento más universal que posibilite una comprensión totalizante de los problemas sociopolíticos a enfrentar.

Conviene superar el localismo porque sus prácticas conducen a luchas reivindicativas de carácter económico corporativo que en lo esencial limitan el desarrollo de organizaciones y de la lucha política de los sectores populares.

Se debe trascender la visión de la realidad y de la práctica educativa porque en lo fundamental la lucha entre opresores y oprimidos que se libra en el plano económico, político, ideológico y cultural, es una lucha de hegemonía que tiene carácter de totalidad. Los sectores dominantes tienen bien definida su visión de totalidad de la sociedad, del mundo y de la naturaleza. Es en este plano que se debe desarrollar lo esencial de la lucha ideológica entre clases dominantes y clases dominadas.

Valorar la contribución del educador o del intelectual orgánico en la tarea de formación de un nuevo tipo de comportamiento colectivo y en el proceso de superación del localismo en que se han centrado la mayoría de las prácticas de la educación popular, no implica de manera alguna que sostengamos la tesis de la imprescindibilidad de dicho educador en los procesos de educación popular, pues estamos convencidos de que son los propios sectores populares, movidos por las mismas condiciones de la lucha social, quienes generan y crean las condiciones del proceso educativo popular.

En igual medida, tampoco hemos querido presuponer que al educador o intelectual orgánico le debe corresponder un papel protagónico de vanguardia en el proceso educativo popular, pues creemos que, dado su origen social, su participación deberá ser superada por la misma naturaleza de la dinámica del desarrollo en el proceso de la educación popular.

Conviene señalar que a pesar de las diferencias sociales y de formación existentes entre el educador comunitario y el de procedencia externa, ambos comparten la opción política por los intereses de clase de los sectores populares y por su proyecto educativo, su praxis educativa popular, su compromiso de contribuir a superar las principales limitaciones teóricas y metodológicas que presenta el proyecto en la presente coyuntura histórica, y su plena convicción de la justicia de la lucha que libran los sectores subalternos por una sociedad más solidaria, democrática, participativa y justa.

Finalmente, queremos subrayar lo que ya hemos expresado anteriormente: este perfil constituye sólo una propuesta. Su propósito principal es abrir una línea de reflexión y análisis en busca de una mayor profundización y comprensión de la problemática en torno al desarrollo de la teoría y la práctica de la educación popular como proyecto histórico-pedagógico alternativo de los sectores subalternos de la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

CENAPRO. *Algunos temas de educación de adultos.* ("Educación de Adultos", 8). CENAPRO, México, 1978.

FERMOSO E., Paciano. *Teoría de la educación.* Trillas, México, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI, México, 1970.

_____ . "Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire". Entrevistado por Rosa María Torres. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* Vol. 8, Nos. 1 y 2, 1985, CREFAL, Pátzcuaro.

_____ . *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador.* Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1985.

GAJARDO, Marcela, comp. *Teoría y práctica de la educación popular.* ("Retablo de Papel" 15). OEA-IDRC-CREFAL, Pátzcuaro, 1985.

GONZALEZ, Estela. "Apuntes metodológicos sobre nuestro trabajo educativo". En: *Tarea.* Revista de Educación y Cultura, No. 15, mayo de 1986, Ed. TAREA, Lima.

HERNANDEZ, Isabel et al. *Saber popular y educación popular en América Latina.* Ed. Búsqueda, CEAAL, Buenos Aires, 1985.

JARA, Oscar. *Los desafíos de la educación popular.* Ed. TAREA, Lima, 1985.

MORA, José Gpe. de la. *Esencia de la filosofía de la educación.* Ed. Progreso, México, 1986.

PADILLA, Ernesto. "Supuestos teórico-metodológicos de la educación popular en América Latina". (Mimeo), CREFAL, Pátzcuaro, 1989.

PERESSON, Mario et al. *La educación popular y la alfabetización en América Latina.* Ed. Dimensión Educativa, Bogotá, 1983.

PORTELLI, H. *Gramsci y el bloque histórico.* Siglo XXI, México, 1979.

SHUTTER, Anton de. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos.* ("Retablo de Papel", 3). CREFAL, Pátzcuaro, 1986.

TORRES, Rosa María. *Discurso y práctica en educación popular.* Ed. Ciudad, Quito, 1988.

VIO GROSSI, Francisco. "Educación popular y democracia: elementos claves del proyecto institucional del CEAAL". En: *Educación popular y democracia.* (Serie No. 1). CEAAL, Santiago de Chile, 1989.

SISTEMATIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS

Esteban Inciarte

I. NOTAS PREVIAS

Hagamos constar, por lo pronto, que la sistematización -comoquiera se la conciba y practique- está de moda en múltiples y variadas manifestaciones del vivir humano. En lo que aquí nos atañe, no hay duda de que inspira creciente interés en el ámbito educativo, y tal vez de modo singular en el área de la educación de adultos. Si despierta tanta atención, hemos de presuponer que ello obedece a que para la buena marcha y el mejoramiento de las tareas educadoras se considera muy provechoso -acaso imprescindible- el ejercicio de sistematizarlas.

Ahora bien, se observa al mismo tiempo que en los afanes relativos a educación adulta a veces se habla despacio y pormenorizadamente sobre ciertos requerimientos específicos de sistematización dentro de tal o cual planteamiento

47

socioeducativo, pero se habla poco y por encima sobre lo que es o debe ser la acción sistematizadora en y por sí misma, e incluso dentro del quehacer educativo en general.

Es decir, en mi opinión se comienza por descuidar o no atender suficientemente los supuestos fundamentales, los requerimientos básicos de la sistematización como tal y sin más, o sea referida a cualquier dimensión de los haceres y quehaceres humanos: vida personal, construcción del saber, organización política, invenciones cibernéticas, etc. Pero hay algo más. Ya situados en el predio de la educación adulta, apenas se nos explica en qué consiste la sistematización y tampoco la sistematización educativa, pero sí se nos anticipa y recalca a qué propósitos ideológicos hemos de someterla y, en consecuencia, cómo debemos llevarla a cabo. Más claro: a menudo se anteponen -algo prematuramente- y se enfatizan -algo unilateralmente- los lineamientos o criterios sociopolíticos y las correspondientes estrategias metodológicas que deben guiar y regir la acción sistematizadora de acuerdo a esta o aquella corriente particular. Puestos a eludir a una de las alternativas más relevantes y mejor orientadas en la *praxis* de la educación de adultos, me parece que sucede así, por ejemplo y acaso ejemplarmente, en la denominada educación popular.

A su tiempo nos adentraremos en mayores honduras sociopedagógicas; de momento baste con señalar que en ésta como en otras esferas de las apreciaciones educativas a menudo se detecta cierta desconfianza o desdén, por una parte hacia las "teorizaciones" -vistas como divagaciones abstractas y meramente discursivas- y por otra hacia las "generalidades" -descalificadas *a priori* por irrelevantes y por ende ociosas.

En contrapartida, especialmente a la hora de subrayar la importancia de promover las acciones de sistematización y evaluación con referencia a los proyectos educativos, todos solemos estar de acuerdo en que sin teoría la práctica carece de claridad, y en que de no dejar bien sentados los presupuestos genéricos difícilmente se ve la congruencia y el derrotero de las opciones particularizadas. ¿Cómo perfilar los métodos sin antes establecer los principios? ¿Cómo proceder a las aplicaciones si primero no se analizan y sopesan las implicaciones?

En fin, a nuestro propósito conviene acentuar algo muy concreto: hay un sustrato básico en el significado de los términos y conceptos de "sistema" y "sistematización", y esa connotación a un tiempo teórica y general conviene -en aras de la fundamentación doctrinal y no tan sólo de la claridad expositiva- dejarla bien explicitada antes de aterrizar en las peculiaridades de la educación adulta y, con mayor razón, antes de aplicarla dentro de tal o cual manera específica de practicarla. No procediendo así corremos, entre otros riesgos, el peligro de ver y -desde luego- de disertar sobre la sistematización poco sistemáticamente.

Si no para otro fin de mayor trascendencia, sirvan estas anotaciones preliminares para justificar mis propias querencias intelectuales y, de paso, para antici-

par los dos grandes apartados en que he dividido el tratamiento expositivo del tema.

II. EN TORNO A LA SISTEMATIZACION

1. Primera aproximación semántica

El sustantivo español "sistema" transcribe el homófono griego *systema*, vocablo que, compuesto por la preposición *syn* y el verbo *histanai* (o acaso *histeemi*), significa poner (o mantener) junto y, más estrictamente, con-juntar, se supone que diversos objetos, elementos o partes.

Puede que esta mínima pero esencial indicación etimológica resulte más útil que las monótonas repeticiones con que nos fatigan diccionarios y enciclopedias. Entresaquemos, pues, esta idea primaria y sustantiva: sistema es un conjunto de cosas, ideas o acciones que se vinculan y ensamblan entre sí por alguna suerte de correspondencia e interrelación. En otras palabras, denota un todo cuyas partes guardan cierta disposición orgánica en interacción, pues de otra manera sólo tendríamos un "conglomerado": colección o reunión de elementos a lo sumo ordenados pero no propiamente articulados.

Conviene tomar en cuenta que el vocablo "sistema" expresa una constancia objetiva, fáctica, en cuanto que tal conjunción de partes interconectadas se da en la realidad. En cambio el término "sistematización" denota algo dinámico y subjetivo: una acción o intervención nuestra que puede reducirse a detectar esa estructuración ya preexistente, o bien consiste en dotar de articulación a una realidad que carece de ella o no nos consta que la tenga y, en todo caso, no hemos identificado como tal. Dicho en son axiomático: el sistema es algo que se descubre, mientras la sistematización es algo que se construye. (Se trata de la misma diferenciación semántica que existe entre las palabras "orden" y "ordenamiento").

Aun a riesgo de condescender a una primera tentación que pudiera tacharse de divagatoria, tal vez valga la pena recordar que rozamos aquí un cuestionamiento tan inmemorialmente polémico como fundamental en la historia de la epistemología: ¿en qué sentido y hasta qué punto se corresponden o son recíprocas la realidad y nuestra percepción de ella? Aplicado a nuestro tema (porque la cuestión nos atañe): ¿es necesario que preexista un hecho objetivamente sistemático para que podamos descubrirlo y reflejarlo en una visión o lectura intencionalmente sistemática, o bien cabe someter a un proceso intencional

-por lo tanto y en este sentido subjetivo- de sistematización lo que no es en sí sistemático o, cuando menos, no podemos certificarlo como tal?

2. Sistematismo y utopía

Pongamos un ejemplo harto prestigioso. Tenemos el mundo o universo, compuesto de todos los seres existentes; mejor dicho, de todos aquellos entes cuya existencia nos consta. Afirmar que está regido por un orden objetivo o que está dispuesto conforme a una organización interactiva en su real funcionamiento, ¿responde a una certidumbre verificada (en suma, constituye una "verdad") o no pasa de ser una presuposición mental? Las llamadas "leyes de la Naturaleza" ¿determinan el comportamiento ontológico del universo y el saber humano se limita a descubrirlas y formularlas, o es nuestro intelecto quien las inventa? ¿Cómo estar seguros de que el mundo constituye no un "caos" sino un "cosmos", o sea un todo coordenado y -digamos- coordinado, un *systema mundi* o *systema naturae* (del que formaría parte nuestro "sistema solar") que la mente humana traduce en una cosmología?

Los filósofos y científicos -en especial astrónomos- de los siglos XVII y XVIII no dudaban de estar en posesión de una "imagen del mundo" y no tan sólo de una "imaginación intelectual". Profesaban la hipótesis leibiniziana de una armonía prestablecida entre el orden del universo y el ordenamiento de la razón. Para expresarlo con las hermosas cuanto exactas palabras del ensayista Paul Valery, estaban convencidos de que "el universo está construido conforme a un plano cuya simetría profunda se halla presente en la íntima estructura del espíritu" (1956: 231).

Mayor audacia, a punto de espejismo utópico, desplegaron los pensadores de la Ilustración -sobre todo algunos enciclopedistas franceses- en su pretensión de replicar las exitosas sistematizaciones astronómicas, biológicas, etc. aplicándolas a la esfera de los hechos humanos, a la organización social. Las conformaciones políticas, sociales y económicas obedecerían a "leyes" similares a las que gobiernan el sistema planetario o el sistema orgánico y, en consecuencia, cabe elaborar unas "ciencias sociales" tan sistemáticas (léase, en este caso, tan dotadas de racionalidad científica) como las ciencias naturales (*Cfr.* Berlín, 1978: 22).

(No viene al caso discutir esta presunción de toda sociología cientifista, pero sí parece oportuno mencionar, de paso y entre paréntesis, una extraña pretensión de no pocos teóricos y prácticos de la educación de adultos, en particular dentro de las corrientes de investigación participativa y educación popular. Creo que pueden sostenerse sus más radicales postulados socioeducativos sin reclamar un carácter estrictamente "científico" para el conocimiento popular. En

sentido riguroso e inequívoco, científicas no son más que las ciencias naturales, tal como lo reconocen muchos de los propios politólogos, sociólogos y economistas. De ahí que, para empezar, fuera menos inapropiado y ambiguo hablar no de "ciencias" sino de *saberes* sociales, e incluir entre éstos el saber popular. Y algo más decisivo que la mera nomenclatura epistémica: para postular con absoluta justicia la *validez* -nada se diga de la importancia existencial- del saber y aun de la "sabiduría" popular dentro de los conocimientos sociales y, más en general, dentro de los conocimientos humanos, resulta innecesario y quizá inoportuno reclamar su muy cuestionable carácter "científico").

Al cabo de estas iniciales aproximaciones conceptuales, reiteramos la significación germinal y básica. El sustantivo radical "sistema", al igual que sus derivados "sistematización, sistematicidad, sistemático, sistémico, sistematismo, etc.", nos remiten a una connotación fundamental: la de conjugación estructurada, articulación orgánica, integración funcional. En términos gráficos, nos sugieren la imagen de un engranaje.

3. Lo sistemático, lo asistemático y lo antisistemático

En la órbita de la civilización occidental, las referencias de sistema y sistematización han solido utilizarse tradicionalmente no tanto en el ámbito de los seres cuanto en la esfera de los saberes humanos. Y esto con un doble propósito:

- intentar una clasificación más o menos articulada de las diferentes disciplinas cognitivas; y

- determinar cuáles aportaciones históricas concretas han de ser calificadas de sistemáticas, o bien de asistemáticas y hasta de antisistemáticas.

Al primer respecto, suele considerarse que fue Aristóteles quien primero emprendió y logró una congruente sistematización del saber humano, en una época en que, por supuesto, no se discriminaban los conocimientos científicos de los filosóficos. Todavía en el siglo XVIII Christian Wolff intentaba retener esa unidad indivisa en su famosa clasificación de los saberes (*Cfr.* Fraile, 1966: 975).

En cuanto al segundo propósito -y aquí nos concentramos en el saber tenido más reductivamente como filosófico-, se tiene por sistemático aquel conjunto de doctrinas caracterizado, sea sólo por su coherencia interna, sea también por su referencia a la totalidad del campo cognoscitivo. El propio Aristóteles sería ejemplo y hasta modelo de pensador sistemático, como después Tomás de Aquino, Descartes, Leibniz, Spinoza, Kant, Hegel y Marx.

Por contraste se catalogan como *asistemáticos* tanto los idearios globales como los tratados específicos que carecen, en diferentes grados, de articulación

51

estructurada, secuencial, haya o no haya sido intentada por su autor. Tal sería el caso de Platón, al menos en el sentido de que su discurso reflexivo y expositivo difiere radicalmente del de su discípulo y, sin duda alguna, porque plantea insolubles dificultades de sistematización a sus más esforzados expositores didácticos... Dígase otrotanto de Agustín de Hipona, Pascal, Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche, por mencionar sólo unos pocos nombres típicos.

(Abramos otro paréntesis a cuenta del asistematismo. Quizá no sea disparatado generalizar diciendo que después de Hegel ya casi ningún pensador creativo -con lo cual descartamos a los autores de manuales escolares y textos de divulgación, por otra parte tan útiles- ha pretendido abarcar la totalidad del saber filosófico, a manera de "Sumas" o idearios macizos como catedrales góticas. Pero aun dentro del cultivo de disciplinas específicas -metafísica, ética, estética-, me atrevería a maliciar que es necesario tener mente germánica para persistir en el empeño de construir tratados de rigurosa articulación sistemática. ¿Quién que no se limite a recitar un credo -metafísico, religioso o político- confesional está ya seguro de poseer y estar brindándonos verdades de una vez por todas y para siempre y sin vuelta de hoja, a manera de tests de contenido incuestionable e invariable formulación? Los pensadores libres renuncian, pues, a ofrecer otra cosa que no sean indicios, orientaciones, puntos de vista; es decir, se conforman con idear y redactar "pensamientos", más o menos interconectados en su género predilecto, el ensayo, y ya no el tratado formal).

Finalmente, cuando el sesgo asistemático del pensar y el decir es deliberado, propositivo, o sea cuando se trata no de una impotencia sino de una convicción, cuando el asistematismo es fruto de una voluntad digamos "sistemática" (aunque suene a paradoja), hablamos de filosofías *antisistemáticas*. Basta mencionar de nuevo a Federico Nietzsche y, en el mundillo hispanopensante, a Miguel de Unamuno (cuyo espríritu antisistemático -trátese o no además de una impotencia- se refleja en su culto de la paradoja y en su autoproclamado derecho a contradecirse).

Volveremos sobre ello cuando nos refiramos a experimentos educativos cuya propia contextura e intencionalidad ofrece resistencia a una rígida sistematización.[1]

4. Otros usos histórico-conceptuales

En cuanto al conocimiento científico, es a partir del siglo XVII cuando se va diferenciando de manera cada vez más categórica del saber filosófico. En todo caso, ahí no tiene sentido andarse con los distingos precedentes, pues ninguna disciplina alcanza rango estricto de ciencia si no logra sistematizar sus principios

52

y métodos, sus contenidos y sus conclusiones. De hecho, unánimemente se identifica lo científico por su carácter sistemático como *conditio sine qua non*, entre otros requisitos como universalidad, verificabilidad, demostrabilidad, etc. No sin fundamento Nicholas Rescher formula la siguiente ecuación: ciencia = cuerpo de conocimientos desarrollados sistemáticamente (1981). Ni resulta meramente casual que sea en el orden de la ciencia y la tecnología donde se habla de manera más insistente y estricta de "teoría de sistemas".

Resumamos en forma esquemática: al paso del tiempo las pretensiones y demandas de las ideas de sistema y sistematización han venido extendiéndose prácticamente a todas las manifestaciones del conocer y el hacer humanos. Seleccionamos unos cuantos ejemplos. En el orden personal nos preguntamos cuál es el sistema de vida o el sistema de trabajo de nosotros mismos y de los demás. En el campo de los fenómenos socializados se habla del sistema -o sistemas- de producción, comercialización y distribución, del sistema de comunicaciones, del sistema judicial, del sistema electoral, del sistema administrativo. En el reino de las ciencias -además de los usos ya aludidos-, por ejemplo en biología, todo parece consistir y, por lo pronto, todo se explica en términos de sistema: óseos, digestivo, cerebral... En geografía, tenemos sistemas montañosos e hidrológicos. ¡Nada se diga del mundo archisistemático de la cibernética! Hasta en el deporte se discute sobre el sistema de juego que practica o no un equipo, por ejemplo de futbol.

Estamos, al parecer, ante una óptica, enfoque o manera de ver las cosas aplicable a todo; a tal punto que Ludwig von Bertalculf -quien primero acuñó la expresión "teoría general de sistemas"- se atreve a sospechar si no será una "muletilla de moda" (1986: 1).

Pero ya estamos cada vez más cerca de los usos que aquí nos interesan, y así tenemos que se habla de sistema político, de sistema económico y de sistema social como una trilogía a la vez solemne y cotidiana de la vida colectiva. En éstas como en las anteriores referencias designativas la presuposición común y genérica es que existe una organización estructural y funcional en las realidades de que se trate. En otras palabras, estamos siempre ante un conjunto de diversos factores que convergen como componentes interrelacionados dentro de un todo.

Nada extraño que las mismas querencias sistemáticas hayan enraizado también en el ámbito de la educación, que se inscribe en el campo de los hechos sociales, de tal suerte que en teoría de sistemas el educativo representa un subsistema del sistema social.

En fin, tras rodeos que ojalá no hayan sido dilaciones sino acercamientos, aterrizamos de lleno en la segunda parte de nuestro tema.

III. LA SISTEMATIZACION EN EDUCACION DE ADULTOS

Aun a riesgo de ser o parecer reiterativo, considero conveniente comenzar poniendo de relieve tres anotaciones ya esbozadas en diferentes momentos de esta exposición.

Primera: bastantes de las ideas que vamos a manejar en adelante a propósito de educación adulta muy bien podrían desarrollarse a cuenta de la educación en general. Con la acción sistematizadora nos ocurre lo mismo que en lo relativo a otros aspectos: por querencias inherentes al especialismo profesional, quienes de uno u otro modo estamos involucrados en aquella modalidad educadora tendemos a ver sus condiciones y requerimientos como asuntos singularizados, tal vez hasta exclusivos, cuando muchos de ellos son comunes a la situación educativa en toda su extensión y amplitud. ¿Acaso la necesidad de que los contenidos de aprendizaje correspondan al interés personal de los educandos, o la convicción de que lo formativo debe tener prioridad sobre lo informativo no constituyen -al menos en nuestros días- criterios fundamentales también para la educación infantil? Conste, pues, que si renuncio a tratar primero las implicaciones genéricas de la "sistematización educativa" para luego transitar a las aplicaciones particularizadas de la "sistematización en educación de adultos", ello se debe a conveniencias de pura economía expositiva. Vale decir, se trata de ahorrar tiempo y espacio evitando repeticiones e insistencias.

Segunda recordación: tenemos por un lado el *sistema* educativo como hecho objetivo y dado, o sea la compleja red estructural y estructurada de los bienes y servicios educacionales tal como se prestan en un país a nivel nacional; y por otro tenemos la tarea de *sistematización* como actividad a ejercer sobre determinadas prácticas de educación adulta. Vamos aquí a dejar de lado el examen del sistema, pero no porque lo consideremos ajeno y tan distinto de la educación de adultos, mayormente caracterizada como no escolar, no formal, no regular -notas que parecen contraponerla y distanciarla de la educación escolar, formal, regular que ofrece el sistema dominante-. Contra las apariencias verbales, el hecho mismo de que caractericemos la educación adulta con expresiones negativas respecto al sistema (vale decir, que la tengamos que identificar por lo que no es) más bien acentúa lo mucho que tiene que ver con éste. Acaso más de lo que quisiéramos... Si, pues, no lo incluimos como tema no es porque lo consideremos ajeno, sino, primero, porque no tiene caso hablar de todo lo que pudiera hablarse y, segundo, porque la sistematización en educación de adultos obviamente no puede tener como objeto nada menos que el sistema educativo nacional. Su campo de aplicación se reduce a determinados proyectos y experiencias de alcance local y, a lo sumo, microrregional.

Tercer recordatorio: so pena de que, a merced de una compulsión frecuente en los especialistas, estemos cultivando equívocos semánticos y ambigüedades

conceptuales, la sistematización en educación adulta no ha de hacerse consistir en "otra cosa" que la sistematización "*in genere* y como tal". Recalquemos, por ende, el sustracto significativo de todo lo expuesto hasta aquí: en el fondo se trata de buscar o de proponer mayor integración, congruencia, articulación, etc. entre los diversos componentes de una determinada instancia educativa.

IV. SEIS ESCLARECIMIENTOS CONCEPTUALES

Afrontamos ya orientaciones directamente relacionadas con la teoría y práctica de la sistematización en educación de adultos, pero ello no quiere decir que abandonemos el campo de las conceptualizaciones. No entra en mis propósitos explicar cómo se ejerce de manera operativa, ni abarcar variables muy particularizadas: quién lleva a cabo la sistematización, cuándo, obedeciendo a qué demandas y finalidades concretas. Asuntos todos ellos que requerirían un tratamiento aparte.

1. Abarcar demasiado es confundir

Si queremos preservar su calidad de acción específica, *relativamente* autónoma y autosuficiente (luego se verá por qué subrayo lo de "relativamente"), hemos de limitar las funciones de la sistematización a las que le atañen como tal.

No ocurre así cuando se sobrepasa su significación y propósito haciéndola abarcar otras tareas con las que guarda relación -a menudo estrecha- pero que no la constituyen en sentido estricto ni como partes ni como pasos. Creo que incide en tal confusión cualquier modelo que asume quehaceres en principio bien diferenciados, sobre todo la tarea de evaluación.

Tengo que referirme a una propuesta elaborada por mis compañeros de trabajo en CREFAL, bajo el título "La sistematización en la educación de adultos" (1987). El modelo incluye los siguientes nueve "pasos" o "momentos": 1) Preparación; 2) Recuperación crítica; 3) Diagnóstico contextual; 4) Balance; 5) Prospección; 6) Planeación; 7) Análisis coyuntural; 8) Evaluación, y 9) Plan de acción.

La propuesta absorbe (comprehende) cuando menos tres pasos que rebasan la acción sistematizadora propiamente dicha: prospección, planeación y evaluación. En este sentido quiere ser y hacer demasiadas cosas. Para comprobarlo basta con suponer que el proceso conjunto, el esquema modélico, se llamara no sistematización sino, por ejemplo, evaluación. Entonces sería la acción sis-

55

tematizadora la que apareciera -entiéndase, la que se incluyera- como un componente, fase o momento de la evaluación. Dígase otro tanto si el modelo se llamara titularmente planeación o prospección. Bien sabido que entonces serían las acciones de evaluar, planear o prospectar las que cometieran la confusión recién denunciada. Pecadillo de injerencia (con "j") en que *no* incurren quienes hablan sumativamente, por ejemplo, de "sistematización y evaluación". (La conjunción copulativa "y" subraya justamente que se trata de dos acciones).

Dicho todo lo cual, conviene advertir tres cosas. Primera: una misma práctica educativa puede ser sistematizada y evaluada conjunta o secuencialmente, en cuyo caso ambas tareas se relacionan y apoyan entre sí. Segunda: ciertos momentos y propósitos (analizar si hay congruencia entre objetivos y estrategias, pongamos por caso) pueden pertenecer a las acciones tanto de sistematizar como de evaluar. Tercera: no le está vedado a la sistematización emitir ciertos "juicios de valor"; así, detectar incoherencia entre postulados sociopedagógicos y métodos didácticos no constituye una denuncia meramente descriptiva sino evaluatoria, y sí le compete al sistematizador señalarla.

Lo lamentable sería que teóricos y prácticos de la sistematización educativa incurrieran en esa confusión a impulsos de cierto complejo de inferioridad; quiero decir, que se propusieran abarcar demasiado pensando que, limitada a sus funciones estrictamente propias, quedaría reducida a un ejercicio muy parcial, poco significativo y nada decisorio; en una palabra, de escasa importancia. Creemos, hemos de creer que la tarea sistematizadora se justifica en y por sí misma, sin necesidad de arrogarse ajenas competencias.

2. Cuando los medios se convierten en fines

Este segundo esclarecimiento pudiera parecer en contienda y hasta contradicción con lo acabado de explicar. Se trata ahora de subrayar una especie de contrapartida; ésta: la sistematización no debe constituirse en un ejercicio *del todo* autónomo ni autosuficiente. Por eso anticipábamos antes que lo era "relativamente".

Entendámonos: afirmar que algo tiene su propia función y competencia específica no implica, sin más, que sea un *fin* por y en sí mismo. Al menos tal como solemos concebirla y tratamos de llevarla a cabo en el ámbito de la educación adulta, la sistematización representa un *medio*, instrumento o herramienta dentro del amplio proceso educativo. Y si antes se aclaró que no debe confundirse con otros ejercicios, ahora resulta oportuno advertir que tampoco debe realizarse en forma desconectada, disgregada, de manera "autárquica": por su sola cuenta, riesgo y compromiso.

56

No es que no pueda hacerse así, pero entonces incumple su misión. Sistematizar por sistematizar -convertir esta acción en principio y fin de sí misma-, o bien traduce una compulsión de especialista, a manera de ejercitación académica, o bien responde a presiones e intereses flagrantemente burocráticos, a manera de puro cumplimiento institucional o ritual. Ahora bien, en nuestros países latinoamericanos el campo de la educación adulta anda demasiado aquejado de carencias dramáticas y urgido de todos los refuerzos posibles para su mejoramiento como para jugar, frívolamente, a la sistematización. Apropiándonos un lenguaje característico de los partidarios de la "literatura comprometida"; diríamos que el arte por el arte es uno de los lujos impermisibles en el Tercer Mundo.

Se sistematiza *para* algo, condición de medio que por lo demás comparten también las acciones de planear, evaluar, proyectar, etc. La finalidad común consiste en coadyuvar al mejoramiento del propio proyecto educativo cuando se aplican a él diríamos "en vivo", y del que debieran formar parte a manera de componentes de un todo; o bien, cuando se aplican a una experiencia ya consumada, su propósito es prestar alguna utilidad a proyectos paralelos a los que se pretende extrapolar las enseñanzas derivadas de ella.

Pero hay algo más. Cuando diversas acciones mediales o instrumentales guardan estrecha correspondencia y vinculación, cabe establecer entre ellas cierta correlación de prioridad e importancia, si no queremos hablar de jerarquización. Entonces determinada acción adquiere rango de fin intermedio respecto a otras tareas, de suerte que éstas deben concebirse con cierto grado de subordinación respecto a aquélla. Planteadas así las cosas, creo que -por ejemplo y sobre todo- la tarea de evaluación merece ser considerada como más decisiva y radical que la acción sistematizadora, por lo cual aquélla adquiere cierta principalidad sobre ésta. Cuando menos, afirmar que se sistematiza "para" evaluar tiene más sentido que lo inverso: decir que se evalúa "para" sistematizar. Discurriendo a este mismo son, parece que incluir la sistematización como paso, fase o momento de la evaluación constituye un abuso de competencias más excusable que lo contrapuesto.

No obstante, si las palabras subordinación y dependencia insinúan cierto demérito, hablemos de interdependencia y digamos que la tarea sistematizadora presta un servicio inestimable al propósito de evaluar cualquier práctica educadora; a tal punto, que resulta muy difícil, acaso imposible, evaluarla de manera suficiente si antes no se la somete a una sistematización oportuna y cuidadosa.

En todo caso, insistamos en que las acciones mencionadas -sistematizar, evaluar, proyectar, planear, etc.- coinciden en ser mediales, vale decir, en estar al servicio y a disposición de la práctica educativa. De ahí que su real interés, eficacia e importancia se mida por el grado en que contribuyan al fin común de mejorarla.

57

Y conste que en esto de medios y fines todo es relativo, porque la propia experiencia educativa se constituye a la vez en medio subordinado a otro fin más alto y último: la búsqueda de una vida más satisfactoria y plena. Si no temiéramos a las aspiraciones ideales, diríamos -con los griegos- que el único fin absoluto y último es... la felicidad.

Pero esto es otro cantar. Retomando nuestro planteamiento realista, agreguemos otra consideración. Recordar que la sistematización tiene carácter y valor de medio implica que no debiéramos llegar hasta la experiencia educativa con un modelo de sistematización ya prefijado en su urdimbre metodológica y operativa, tan "cerrado" en su contextura que sólo admite ser impuesto en lugar de propuesto. Pero aun si el sistematizador se acerca con un modelo previo, éste ha de ser lo suficientemente "abierto" y flexible como para asumir las variables (condiciones) propias del proyecto educativo. Parodiando un sabio retruécano diríamos: No se ha hecho la educación para el sistema sino el sistema para la educación. Expresado en nuestro propio lenguaje: importa más el fin que los medios, la meta que los itinerarios, el "telos" que los "métodos" (literalmente, encaminamientos). En una palabra: hay que otorgar prioridad al *para qué* sobre el *cómo*; mejor: el cómo debe siempre subordinarse al para qué.

3. La sistematización tiene sus más y sus menos

En principio no parece haber inconveniente para afirmar que *todo* puede -no que deba- ser sistematizado: cosas, ideas y acciones. Por sólo aludir a dos posibilidades que se tendrían por imposibles, recordemos que S. Freud sistematizó nada menos que los sueños ("interpretándolos") y que los doctores de la Santa Madre Iglesia sistematizan nada menos que los misterios de Dios (mediante una pretendida y autonombrada "teología sistemática")...

Entre los quehaceres sociales, huelga señalar (puesto que lo estamos presuponiendo desde la primera página) que es sujeto de la tarea sistematizadora el proceso educativo en todas sus dimensiones: el ideario pedagógico y los materiales didácticos, la trama nacional de los servicios educacionales y sus diversas modalidades, incluida la educación adulta. Dicho lo cual, apresurémonos a formular una reserva: no todas las prácticas educativas requieren -supuesto que lo permitan- el mismo grado de rigor sistemático y sistematizante. Más aún: hay casos en que los requerimientos analíticos, estructurantes, formalizadores, funcionalistas de una sistematización "en toda regla", sobre ser innecesarios resultarían impertinentes.

Reformulemos, pues, el postulado inicial así: en achaques de sistematización cabe, como en todo, pecar por defecto -y quizá es lo más usual- pero también por exceso.

58

A este segundo respecto recuérdese lo apuntado con anterioridad a cuenta de las doctrinas filosóficas y de los filósofos. No pocos de ellos, sobre todo entre los modernos, cultivan por convicción un modo de pensar y decir deliberadamente asistemático y hasta antisistemático. No se trata entonces -decíamos- de una carencia intelectual que se traduce en falta de articulación dialéctica y expositiva, sino de una voluntad discursiva y de un estilo de comunicación. Se diserta a menudo sobre estilos literarios y casi nunca de "estilos pensativos", pero los hay extremadamente diversos e incompatibles. Por mencionar otra vez a Platón y Aristóteles -ejemplo que resulta tan elocuente precisamente porque se trata de maestro y discípulo-, casi no cabe imaginar modos de discurrir y de expresar tan contrapuestos como los que se reflejan en un tratado secamente didáctico-escolar de éste y las lúdicas acrobacias (a modo de fascinante esgrima a la vez mental y literaria) de aquél; incluso cuando afrontan el mismo problema, por ejemplo la justicia.

Pues bien, autores de introducciones, manuales e historias de filosofía suelen cometer un atentado: someter a sistematización expositiva a tirios y troyanos; sin que falte quien se ufane de haber logrado una hazaña que al parecer no consiguieron los propios pensadores originales...

Con el pensar y el decir ocurre lo mismo que con el vivir: adictos al orden y la lógica, como hay fanáticos de la improvisación y "a la buena de Dios". Pero hablemos menos personalizadamente: hay campos del vivir humano en que conviene manejarse con tiento, cálculo y premeditación, como hay también días y circunstancias en que más vale dar lugar a la desenvoltura, a la rienda suelta y al "a ver qué pasa". En lenguaje teatral, el *happening* desecha el guión, mientras la "performance" tradicional requiere una ejecución bien planeada. En el orden de la poesía, el soneto impone graves rigores métricos al que los poetas se someten tan gustosamente como antes y después se abandonan al libertinaje del verso libre. En el campo de la música, Juan Sebastián Bach emprendió la composición del *Clavecín bien temperado* alternando la textura casi geométrica de las fugas con el juego lírico de los preludios.

Resulta casi inevitable parafrasear al sapientísimo *Eclesiastés*: Como hay tiempo de amar y desamar, de llorar y reír, etc., hay tiempo de sistematizar y tiempo de asistematizar y aun de antisistematizar.

Regresando al campo educativo, hay experimentos que se emprenden con ánimos deliberados de propiciar búsquedas, hallazgos imprevistos y tal vez imprevisibles, lo cual requiere dejar amplio margen a la espontaneidad, la sorpresa, la aventura. En educación adulta, demandan tal condición las propuestas alternativas realmente innovadoras, que suelen ser con frecuencia las más interesantes y promisorias. Las hay, por contra, prácticas que siguen pautas bien predeterminadas hasta en sus mínimos detalles estratégicos y operativos -acaso inspiradas en el dudoso principio de que más vale malo conocido...

Pero tal vez no venga al caso contraponer situaciones y actitudes tan extremosas, de todo o nada. Planteemos, pues, este tercer esclarecimiento en los siguientes términos mesurados: más que eximir incluso a las prácticas más libertarias de todo intento de sistematización, lo razonable es aplicarles un tratamiento singularmente flexible, elástico, muy relativamente sistemático, por así decirlo; esto es, un tratamiento nada intervencionista ni impositivo.

Repitamos, entonces, lo que solemos traer a colación cuando se pretende acentuar la importancia y necesidad de sistematizar el vivir humano: bien está la espontaneidad pero no el espontaneísmo; podemos emprender un viaje sin un itinerario predeterminado e inflexible, pero necesitamos siquiera partir de un punto de origen y saber el punto de destino, supuesto que nos propongamos llegar a un lugar determinado y no a "cualquier parte". Jugando un poco con las palabras, tratemos de ser metódicos pero no metodistas, ordenados pero no ordenancistas, sistemáticos y aun sistémicos pero no sistematistas.

¿Cómo entender esta especie de término medio, este balance equilibrado entre rigor y laxitud tanto al emprender un proyecto educativo como al proceder a su sistematización? Más como orientación criteriológica que como lineamiento operativo, sirva retener lo siguiente: igual que existen o se elaboran sistemas cerrados y abiertos en muy diversos ámbitos del pensar y el vivir humanos, hay también maneras cerradas y abiertas de ejercer la acción sistematizadora. En todo caso, para actuar con espíritu y con procedimientos de apertura hemos de regirnos por un imperativo que dicta el sentido común: es la actividad sistematizadora la que debe estar al servicio de la práctica educativa, y no al revés.

Tampoco olvidemos algunas posibilidades bastante aleatorias, entre otras estas dos: veces habrá en que ciertas prácticas emprendidas con escasa previsión sistémica sean las que, en un determinado momento de su trayectoria y por impulsos de su propia dinámica procesual, requieran mayor rigor en la tarea de sistematizarlas. Y a la inversa: algunos proyectos inicialmente muy sistemáticos aconsejarán, en busca de mejoramiento, emprender derroteros libres y hasta algo libertarios, y dicha conveniencia bien pudiera ser detectada por una perspicaz, oportuna labor de sistematización.

En suma, tampoco en el ámbito de la educación adulta existe una sola teoría de sistemas, ni una sola vía de sistematización.

4. Entre la complicación y la complejidad

Para complementar el razonamiento anterior recurramos, nuevamente, a la lógica del sentido común: al margen de cualesquiera variables casuísticas, cabe

generalizar diciendo que requieren un esfuerzo de sistematización más riguroso y completo aquellas prácticas educativas que son más complejas en su trasfondo estructural (digamos en su contextura sociopedagógica) y en su engranaje operativo (digamos en su organización funcional).

Lo mismo que sucede en el orden de los organismos biológicos y en el mundo de los aparatos mecánicos, en el campo de la educación adulta encontramos proyectos simplísimos que no dan lugar a una mínima necesidad sistematizadora y otros tan complejos que debieran describirse como "sistemas de sistemas".

Ahora bien, ello no depende de la magnitud, o sea de que el proyecto sea minúsculo o enorme por sus dimensiones cuantitativas. Pongamos por caso una campaña de alfabetización a nivel nacional; su planeación, puesta en marcha y mecánica operativa será, sin duda, complicadísima, pero sus objetivos educativos pueden ser simples y aun simplistas: enseñar la lectoescritura y punto. La misión de sistematizar -o evaluar- la campaña en sus logros estrictamente educativos, al revés que el diseño de su organización logística, se reduciría en tal caso a contrastar los resultados con los cálculos iniciales. ¡Pura cuestión de números!

Sucede lo contrario con prácticas extensivamente muy limitadas pero cualitativamente muy comprehensivas -dígase, si se quiere, muy ambiciosas-, tal como sucede, por ejemplo, en instancias de educación popular. Pero sin entrar en mayores distingos sobre lo que debamos de entender por "complicado" y por "complejo", volvamos a formular otra generalización: para que ameriten una tarea de sistematización más o menos a fondo y en forma, basta con que encaremos experiencias educativas dotadas de la relativa complejidad que presuponemos en los conceptos mismos de "proyecto" y "proceso".

Ambas referencias nos remiten a la idea, respectiva, de armazón y de trayectoria; o sea, un todo constituido por diversos componentes o por diferentes pasos graduales.

Pues bien, Humberto Barquera agrupa en cuatro clases los elementos que conforman comúnmente una instancia de educación de adultos:

a). Un marco de referencia que incluye finalidades y estilos del proyecto educativo y, en general, su ubicación, enfoque y cierta normatividad pedagógica.

b). Algún tipo de teoría o pauta pedagógica, que asume o propone la forma en que se lleva a cabo la interacción de enseñanza-aprendizaje, sobre todo señalando el papel que se asigna a los diferentes actores.

c). Ciertas orientaciones metodológicas para hacer operativas las ideas e intenciones anteriores.

d). Algunos instrumentos de carácter didáctico: actividades, técnicas, materiales de apoyo, etcétera (CREFAL, 1988: 30-31).

61

¡Vaya si hay tela de donde cortar; quiero decir, urdimbre suficientemente compleja para que resulte aconsejable una intervención sistematizadora! Pero lo que más la justifica no es el mero entramado de objetivos, criterios, estrategias, métodos, recursos didácticos, etc. Por lo pronto, nada de ello es exclusivo, ni siquiera propio, de la educación adulta; además, esa larga enumeración de componentes insinúa más la idea de complicación que de complejidad.

De ahí que si se pretende circunscribir una instancia más característica de educación de adultos y subrayar la necesidad o conveniencia de sistematizarla, en mi opinión vale la pena poner de relieve otra especie de complejidad: la que deriva del hecho de que las prácticas de educación adulta suelen estar imbricadas en un contexto y trasfondo de acción social más amplio que el puro servicio educacional.

No necesitamos pensar en planteos radicales, revolucionarios, porque ni los intentos conservadores niegan lo inevitable de articular, en algún grado, los propósitos de educación adulta y los intereses de promoción social. Dicho de otro modo: basta con que no se conciba la educación adulta como mera tarea instruccional para que rebase los límites restrictivamente educacionales. Siempre es educación y *algo más:* una labor directa o indirectamente, más o menos explícitamente encaminada al "mejoramiento de las condiciones de vida" de los educandos, por utilizar una fórmula moderada, o sea a la vez biensonante e incomprometida.

Esta visión comprehensiva, mínimamente "socializante" de la educación adulta adquiere, por supuesto, singular relieve en la teoría y práctica de modalidades tales como promoción comunitaria, investigación-acción participativa, educación popular... Entonces se sitúa, de manera bien explícita, el quehacer educativo dentro de un plan global y mucho más ambicioso: la transformación política, social, económica y cultural de los sectores marginados que conforman mayormente la población demandante de educación adulta en nuestros países latinoamericanos. La acción educadora se convierte así en "praxis", o sea en práctica al servicio del cambio social.

Pues bien, en tales casos la tarea sistematizadora afronta dos singularidades que me parece importante recalcar.

Por un lado estamos ante experimentos advocativos más o menos nuevos e innovadores; en este sentido requieren un margen considerable de libertad e improvisación y, en consecuencia, también la acción sistematizadora debe extremar sus criterios de flexibilidad y apertura. Pero, por otro lado, dichas prácticas educativas aparecen insertas en marcos más amplios, signados de intencionalidad política, social, económica y cultural. Todo ello incrementa su complejidad, con el riesgo de que se entrecrucen, se sobrepongan y, al cabo, se confundan los objetivos propia y estrictamente educativos con las búsquedas de

transformación social. El hecho de que tan valioso intento de transformación radical justifique el correr todos los riesgos de confusión no puede hacernos olvidar la contrapartida: la posibilidad de que al comprometer a la educación en una misión tan compleja (más claro, al sobrecargarla con funciones extra y ultraeducativas), tal vez relegue a segundo plano sus cometidos propios, con el peligro de que no los cumpla.

Bien: lo que aquí interesa es presentar la otra cara de la moneda. Por su mayor complejidad, tales prácticas educativas demandan ahora -en relativa contraposición a lo antes señalado- una acción sistematizadora especialmente cuidadosa y vigilante. Le compete, en efecto, una tarea adicional: la de ayudar a discernir si las actividades educativas se encuentran debidamente articuladas dentro de ese amplificado proyecto de cambio social.

Es decir: la dificultad se acrecienta por cuanto el ejercicio de sistematización debe ahora atender, por una parte, a la cohesión endógena de los componentes que configuran la práctica educativa; pero le compete, además, examinarla como y en cuanto componente del macroproyecto social, sea que dentro de éste represente una más entre varias acciones de pareja o similar trascendencia, sea que se le asigne el papel de actividad eje o de fermento radical.

5. Sistematización ideológica

Resulta insoslayable encarar ya un cuestionamiento que hemos rozado en las notas preliminares y preparado en el anterior esclarecimiento. Cabe plantearlo en términos tal vez imprecisos pero que solemos dar por claros: ¿en qué sentido la acción sistematizadora está signada de ideología? Sobrentendamos aquí por "ideología" los principios sociopolíticos que rigen u orientan los quehaceres colectivos, y recordemos que aquí y ahora nos preocupa la sistematización aplicada a las prácticas educativas.

Ambas advertencias suenan obvias pero nada tienen de inocuas. ¿Quién duda de que toda *praxis* social -incluida la educación- conlleva presupuestos ideológicos inspirados en la voluntad de, o bien preservar o bien transformar el *status quo*, la estructuración radical en que se basa la vida social? En este sentido, parece del todo válido hablar, por ejemplo, de "la teoría de sistemas como ideología", tal como lo hace Robert Lilienfeld dentro de una obra cuyo título reza así: *Teoría de sistemas: orígenes y aplicaciones en ciencias sociales* (1984). Ahí no se menciona el ámbito educativo, ni siquiera como un subsistema dentro del sistema social; ¡menos pudiéramos esperar que Lilienfeld se refiriese a tema tan particularizado como la sistematización de experiencias educativas!

Pues bien, es en este terreno específico donde hay razones para poner en tela de juicio la presuposición de que la tarea sistematizadora *en y por sí misma*

63

está cargada de significación ideológica. Subrayo lo de "en y por sí misma" porque otra cosa es afirmar que a la sistematización (igual que a la evaluación, planeación, etc.) le alcanzan y afectan los postulados sociopolíticos que sí determinan la teoría y práctica de la educación, y en esto estamos todos de acuerdo.

De ahí que se preste a confusión clasificar los modos o modelos de sistematización con las mismas categorías analíticas con que suelen diferenciarse los modos o modelos de educación desde el punto de vista sociopedagógico. Así, Henri Janne distingue entre las tendencias "funcionalista" y "marxista" no para caracterizar dos enfoques educativos (como hacemos la mayoría, utilizando esos u otros calificativos más o menos equivalentes), sino para designar una doble manera de ver y ejercer la sistematización, aplicada en este caso a la educación permanente (*Cfr.* 1979: 146-150).

Este recurso designativo me parece dudosamente oportuno; veámoslo jugando un poco con las palabras. En lugar de "funcionalista" pónganse los calificativos de "conservador, derechista, capitalista", y en vez de "marxista" digamos "revolucionario, izquierdista, socialista". Estas o similares etiquetas, aunque simplistas, suelen servir para expresar rápidamente en qué dirección se mueven nuestras ideas políticas y sociales, y resultan también útiles para caracterizar las tendencias educativas. Pero ¿no suena bastante chocante hablar de una "*sistematización* conservadora, derechista, capitalista", por supuesto *versus* una "*sistematización* revolucionaria, izquierdista, socialista"?

Cabe argüir que invento ficciones verbales, con ánimos caricaturescos, para subrayar ciertas mal-sonancias conceptuales. Recurramos, entonces, a expresiones que sí se utilizan en el contorno latinoamericano. Concretamente, en Nicaragua (donde se practican con amplio rigor y libertad los objetivos y métodos de la educación popular por lo mismo que allí se vive una situación revolucionaria) se habla de "maestros populares". Con absoluta propiedad y congruencia, pues fuera del todo inaceptable que los agentes educadores no comulgaran con los postulados teórico-prácticos que rigen allí la educación pública. Pero pregunto: ¿fuera igual de apropiado y congruente hablar de "sistematizadores populares"? Las disonancias verbales nos remiten, pues, a disonancias conceptuales. De hecho, los propios partidarios de la educación popular como paradigma deseable para los países de Latinoamérica nunca he visto que utilicen la expresión "sistematización popular", sino que hablan y escriben sobre "la sistematización (sin calificativo) en los proyectos de educación popular".[2]

Quizá ayude a esclarecer este asunto el retomar las ideas básicas de sistema y sistematización. Podemos convocar todo un rosario de referencias semánticas bastante próximas y entre sí complementarias: conjunción, correlación, interacción, correspondencia, articulación, orden, congruencia, cohesión, ensamble, estructuración, reciprocidad, integración, vertebración, organización, vinculación, etc. Si se me presionara para seleccionar un concepto clave y una

palabra singularmente significativa, optaría por una referencia no incluida en esa lista y apenas mencionada a lo largo de la exposición: *coherencia*. Es decir, pienso que la acción sistematizadora debe centrarse y concentrarse en la búsqueda y/o la propuesta de coherencia entre los diversos elementos que conforman la práctica educativa correspondiente.

Pero el caso es que cada proyecto educativo tiene o no tiene su propia coherencia; o sea, le compete ser coherente *a su manera*, a partir y desde los postulados sociopedagógicos -incluidos los presupuestos ideológicos- que determinan su estructuración fundamental. En este sentido hacen bien (entiéndase, son congruentes) los proyectos conservadores, tradicionales, clasistas, o como quiera decirse, cuando utilizan la herramienta de la sistematización con el propósito de mantener la coherencia -la *suya*- entre su esquema sociológico y su ideario pedagógico. Parodiando un dicho coloquial: lo reaccionario no quita lo sistemático. Por fortuna también los proyectos de educación transformadora buscan con denuedo su propia coherencia sistemática y sistematizadora.

En fin, lo ya dicho: el signo ideológico le ad-viene a la tarea sistematizadora ante y sobre todo desde su relación con esta o aquella práctica educativa, cuyas orientaciones sociopolíticas debe no sólo tomar en cuenta sino *compartir*, siempre en busca de coherencia.

6. Los árboles y el bosque: hacia una sistematización sistemática

Como postrer esclarecimiento vamos a referirnos al "deber ser" de la sistematización: a su puesta en práctica lo más excelentemente posible.

Se trata de que un buen sistematizador ha de prestar atención tanto al lugar y papel asignados a cada componente en relación al conjunto, como al funcionamiento del conjunto en virtud de la participación de cada componente. Dicha correspondencia la explica bien Henri Janne en el escrito ya mencionado:

> Entre el todo y sus partes se da una reciprocidad de influencia [...]. En caso de que la influencia de las partes (es decir, su modificación) exceda los límites dentro de los cuales el sistema puede mantener su identidad, éste habrá sido destruido. Y a la inversa, si la integración llega a impedir de manera absoluta toda acción transformadora de las partes, el sistema acabará haciéndose rígido y estático.

El autor se refiere al equilibrio interactivo de cualquier realidad sistemática (o vista como tal), pero cabe aplicarlo a la acción sistematizadora que se atenga a sus incumbencias y potencialidades. La dificultad reside en que ambos menesteres (ver las piezas en función del engranaje y viceversa) han de ejercitarse de manera concomitante y simultánea; estamos, pues, ante un cometido bifronte o bidimensional y no, propiamente, ante un cometido doble o dual.

Un famoso proverbio nos alerta sólo sobre uno de los riesgos, tal vez por más frecuente: que los árboles nos impidan ver el bosque. Pero la contrapartida no es menos riesgosa: que la visión panorámica del bosque nos impida reparar en los varios subconjuntos de árboles y -con mayor razón- en cada árbol de por sí. Acaso resulte relativamente fácil hacer primero lo uno y después lo otro, o a la inversa pero de manera alternada; lo de verdad dificultoso consiste en hacer lo uno y lo otro unitaria e íntegramente. Algo así como leer cada capítulo y aun cada página en cuanto fragmento del libro total, pero en forma simultánea ir leyendo el libro entero al través de cada capítulo y página. O como en un viaje, hacer la ida pensando en la vuelta y hacer la trayectoria de vuelta pensando en el itinerario de ida.

Si por injustificado desdén hacia los símiles metafóricos preferimos recurrir a precisiones conceptuales supuestamente más rigurosas, podríamos expresar lo mismo diciendo que nuestra deseable sistematización debe emprender la hazaña de ser analítica y sintética a la vez. Mejor dicho: el análisis debe ser sintético y la síntesis debe ser analítica.

¿Nos estamos poniendo demasiado exigentes? Pudiera ser; pero conviene, no obstante, tomar en cuenta dos cosas. Primera: aunque tal empeño mereciera ser (des)calificado como "ideal", debiéramos intentarlo, pues acaso la mejor manera de alcanzar lo posible sea aspirando a lo deseable. Segunda: lo que nos propongamos como deseable quizá no resulte imposible ni tan difícil como pudiera parecer. En todo caso, si no tenemos escrúpulos para hablar de "optimizar" la educación de adultos, ¿por qué no aspirar a sistematizarla de manera óptima?

Pero si no podemos -ni siquiera deseamos- analizar sintéticamente y sintetizar analíticamente, sí podemos -y bueno fuera que lo intentáramos- buscar el análisis de una síntesis (como quien dice, desarmar un mecanismo sin des-componerlo) y buscar la síntesis de un análisis (como quien dice, rearmar el mecanismo sin re-componerlo). Es así como un buen director logra que una orquesta sinfónica "consuene"; esto es, que cada familia de instrumentos y aun cada instrumento participe con su propio timbre a la sonoridad plenaria del todo orquestal. Y como mejor vemos un cuadro de pintura no es cuando lo observamos primero de muy lejos y luego de muy cerca, sino cuando lo contemplamos a esa "media distancia" que nos permite apreciar a la vez la composición global y la contribución de las partes.

El secreto reside, pues, en la intencionalidad unitaria de la mirada, llámese perspectiva o punto de vista: saberse colocar a esa media distancia que permite mirar los componentes en función del conjunto y ver el conjunto en función de las partes. De alguna manera lo ideal resulta ahora ser lo... elemental. Recordemos que, por estricta designación semántica, las "partes" nos remiten al todo y el "todo" nos remite a las partes, en un juego dialéctico de correspondencias simultáneas y complementarias.

66

Al fin, todo se reduce a exigir a la acción sistematizadora que comience dando el buen ejemplo de proceder ella misma sistemáticamente.

V. REFLEXION FINAL

Sólo resta agregar una rúbrica con cara de recomendación. Abandonando tanto las ejemplificaciones anecdóticas como las sutilezas culteranas, cabe plantear el asunto en los términos siguientes: a la hora de afrontar el compromiso de sistematizar una experiencia educativa -sobre todo en su modalidad adulta-, la disposición más razonable consiste en examinarla con cierta intención integral y unitaria. Se trata de mirarla como una trama de realidades problemáticas y de intentos de solución que representa toda práctica educativa configurada como un proyecto y como un proceso.

Pues bien, no será poco si buscamos y/o proponemos cierta vertebración socioeducativa en que los diversos componentes (llámense objetivos, estrategias, criterios pedagógicos, orientaciones metodológicas, recursos humanos y didácticos, etc.) funcionan apoyándose unos en otros, combinándose entre sí; o sea, comportándose cual les corresponde: no ya como piezas inertes de un engranaje mecánico sino como verdaderos miembros de un organismo vivo.

Al cabo, educarse es parte del vivir, y llevar una vida congruente implica la voluntad de concertar pensamientos y acciones, ideas y creencias, conforme a una urdimbre que no está regida por leyes deterministas sino por decisiones libres. Así, búsquedas y hallazgos, enmiendas y aspiraciones, tanteos y tentativas van otorgando significado y dirección a nuestra existencia.

Nada de lo humano debiera sujetarse a un sistema cerrado ni, por ende, ser sometido a rígida sistematización. Basta con que procedamos "con *cierto* orden y método", según aconseja el sentido común en lenguaje cotidiano. Yo lo traduciría en los siguientes términos: en el vivir, lo mismo que en el educar y el educarnos, es bastante con que procuremos cierta *claridad* (que da sentido a lo que somos y pensamos) y nos exijamos cierta *coherencia* (que da valor a lo que deseamos y hacemos).

¿No pudiéramos sintetizar en ambos empeños -búsqueda de claridad y voluntad de coherencia- la teoría y la práctica de una sistematización auténtica? Auténtica, vale decir, a la vez deseable y posible; una sistematización vital.

67

NOTAS

1) He comentado la manía de sistematizarlo todo, el sistematismo a ultranza, en la obra *Los mitos del hombre sobre sí mismo*, pp. 77-83 ("El Génesis, un mito dogmatizado"), Ed. Premiá, México, 1983.

2) Así se titula una recopilación de estudios editados por CEAAL, Santiago de Chile, 1988.

BIBLIOGRAFIA

BERLIN, Isaia. "Decadencia de las ideas utópicas en Occidente". En: *Vuelta*, No. 112, marzo de 1978, México.

BARQUERA, Humberto. *Reflexiones sobre la estructura y dinámica de proyectos de educación de adultos.* ("Erájpani", 1). CREFAL, México, 1988.

BERTALCULF, Ludwig von. *Teoría general de sistemas.* Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

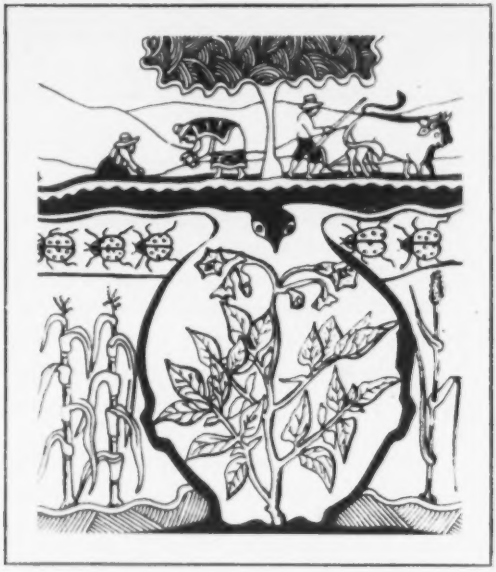
FRAILE, Guillermo. *Historia de la filosofía.* Tomo III. BAC, Madrid, 1966.

JANNE, Henri. "Contribución de la macrosociología". En: *Fundamentos de la educación permanente.* Santillana, UNESCO, s/l., 1979.

LILIENFELD, Robert. *Teoría de sistemas: orígenes y aplicaciones en ciencias sociales.* Trillas, México, 1984.

RESCHER, Nicholas. *Sistematización cognoscitiva.* Siglo XXI, México, 1981.

VALERY, Paul. "Eureka". En: *Variedad* I. Losada, Buenos Aires, 1956.



LA EDUCACION EN EL SECTOR RURAL DE MEXICO: SU DESARROLLO HISTORICO

Juan Gómez Escribá

El presente es un estudio descriptivo de carácter histórico del desarrollo seguido por la educación destinada explícitamente a capacitar a la población rural en el uso y manejo de técnicas que propicien, vía aumento de la producción, el avance económico y social de la comunidad nacional.

Representa fundamentalmente una investigación de carácter bibliográfico y documental con el propósito de identificar el desarrollo histórico de la educación rural en el país y de establecer las correlaciones existentes entre dicha educación y el desarrollo de la estructura agraria del país.

I. LA EPOCA PREHISPANICA

El hombre prehispánico de nuestro país dejó de moverse al ritmo de las estaciones cuando germinaron las primeras plantas cultivables de maíz, frijol, chile y calabaza. Así, se estableció en un lugar para cultivar la tierra y desarrolló una nueva forma de vida en donde el clima y el suelo fueron más favorables para la agricultura que iniciaba.

Al no existir especies animales domesticables que facilitaran el trabajo agrícola, la relación del hombre con la tierra fue mucho más estrecha; así, la familia primitiva se fundó con base en el juego entre derechos y obligaciones nacidos de su vinculación con ella. El cultivo del maíz, planta itinerante ya que "cansa" la tierra, favoreció el establecimiento de la familia extensa, que como unidad económica era autosuficiente.

De la familia extensa surgió el *calpulli*, forma de organización social articulada a través de los lazos de parentesco y los derechos generados sobre la tierra. Sólo los miembros de la familia o del mismo linaje podían pertenecer a un *calpulli*, y por ello tenían derecho a un pedazo de tierra. Su forma de propiedad era en común; se le daba a quien la hacía producir y en la extensión necesaria para que pudiera satisfacer sus necesidades y los deberes que tuviera con la comunidad (Florescano, 1980: 13).

Esa explotación comunal duró mientras la mayor parte de los grupos étnicos y comunidades tuvieron el mismo nivel de organización social y de avance técnico. Sin embargo, poco a poco los campesinos fueron sometidos y gobernados por grupos religiosos o militares, los cuales, sin modificar radicalmente la estructura agraria prevaleciente, la orientaron hacia otros fines: el producto del trabajo y sus excedentes ya no beneficiaron directa y principalmente a los campesinos sino a sus dominadores (Florescano, 1980:14).

Junto a los *calpulli* coexistían tierras de usufructo privado, otorgadas por méritos de guerra o de servicios prestados; tierras adjudicadas a los templos o a los altos servidores de la burocracia religioso-administrativa, además de tierras cuyos productos se asignaban al financiamiento de la guerra.

Por la misma razón, y en correspondencia con la tenencia de la tierra, surgieron diversas formas de explotación de la fuerza de trabajo campesina: renteros; campesinos con tierra propia, pero con la obligación de trabajar la de los funcionarios y jefes militares; hombres que carecían de tierra y labraban las ajenas en condiciones de servidumbre, y los esclavos tomados de las guerras con otros pueblos (Florescano, 1980: 15-17).

Sin embargo, el ciclo agrícola de las plantas y sobre todo del maíz, se fundió con el calendario y ritmo de vida de los hombres de esa época. Surgió la as-

71

trología, debido a la necesidad de descifrar la relación de los fenómenos celestes con los terrenos y de ambos con la renovación vegetal. Mientras que, por otro lado, en el *calmecac* se preparaba a los jóvenes para el mejor aprovechamiento de las plantas y la utilización, domesticación y defensa de los animales; se enseñaban artes y oficios y se daba importancia a la floricultura y al aprovechamiento de las plantas.

También el pueblo maya dio importancia a la educación rural; este pueblo tenía diversas formas de trabajo, las cuales tomaban muy en cuenta a las mujeres y a los niños mayores de nueve años, quienes ayudaban a los padres en las faenas del campo (Godina, 1979: 52).

A partir de su relación con la tierra, el hombre preshispánico logró una absoluta integración con su comunidad, con la naturaleza y con el cosmos; integración que comenzó a perder de manera acelerada cuando penetraron los conquistadores españoles y le disputaron su derecho a la tierra. "Al perderse y al modificarse radicalmente el sentido de su uso y explotación, los indígenas perdieron también su lugar en el mundo, el sentido de su relación con los demás hombres, la naturaleza y el cosmos" (Florescano, 1980: 21-22).

II. DE LA COLONIA A LA REVOLUCION

Si bien se contaba con las experiencias anteriores, es con el trabajo evangelizador de los frailes españoles cuando la enseñanza de técnicas agrícolas es instrumentada como un proceso activo que permite convertir a los indígenas en agricultores capaces y productivos (Larroyo, 1967: 96-100).

La importancia de la experiencia evangelizadora puede aquilatarse desde el momento mismo en que ella va a ser, en etapas posteriores, fundamento de importantes actividades educativas en el país.

Desde entonces, tal capacitación estuvo determinada por el grado de desarrollo alcanzado por la estructura económica agraria del país.

Dicha experiencia tuvo un carácter temporal, y poco a poco la educación se fue formalizando, es decir, escolarizando, hasta perder totalmente ese carácter activo que le imprimieron Bartolomé de las Casas y los demás evangelizadores (aspecto que en las últimas décadas se ha ido recuperando mediante las acciones de educación no formal, y en general de la educación de adultos). Sólo de manera aislada -como es el caso de Vasco de Quiroga en la región lacustre de Pátzcuaro- este tipo de experiencias se llegaron a mantener por mayor tiempo.

Las actividades de Vasco de Quiroga en Santa Fe de la Laguna (Larroyo, 1967: 103-109), durante los primeros años posteriores a la Conquista, son una de

las más valiosas experiencias educativas, no sólo de la época de la Colonia, sino puede decirse que de toda la historia del país.

Con el nombre genérico de "hospitales", lo que Don Vasco llegó a organizar fueron verdaderas escuelas granjas, en donde los alumnos se encontraban sometidos a un régimen educativo que les permitía adquirir conocimientos elementales de escritura, lectura, canto y doctrina cristiana, al mismo tiempo que aprendían la agricultura, de la siguiente manera:

> Que después de las horas de la doctrina se ejerciten dos días a la semana en ella, sacándoles sus maestros u otro para ello diputado, al campo en alguna tierra de las más cercanas a la escuela, destinada o señalada para ello, y esto a manera de regocijo, juego y pasatiempo, una hora o dos cada día, que se menoscabe aquellos días de las horas de la doctrina, pues esto también es doctrina y moral de buenas costumbres, con sus cosas e instrumentos de labor que tengan todos para ello y que lo que así laboraren beneficiaren sea para ellos mismos, que beneficien y cojan todos juntos, en que se enseñen, y aprovechen, y repartan después de cogido todo entre sí, no como niños, sino cuerda y prudentemente, según la edad, y fuerzas de trabajo, e diligencia de cada uno, a vista y parecer de su maestro, con alguna ventaja que se prometa y dé a quien mejor lo hiciere (Quiroga, 1970: 19).

Es decir que Vasco de Quiroga tenía en mente dos principios pedagógicos considerados hoy como básicos: primero, la necesidad de darle practicidad y utilidad a la educación; segundo, promover la emulación a efecto de perfeccionar la enseñanza por él impartida. Asimismo, en la práctica, y dado que en el "hospital" existían una amplia variedad de artesanos -tejedores, carpinteros, herreros, canteros, albañiles-, aunque todos con la obligación de realizar tareas agrícolas, las comunidades que así se formaban funcionaban como verdaderas cooperativas de producción y consumo, en la medida que las tareas se repartían equitativamente, lo mismo que los productos obtenidos. Además, en el seno de la comunidad se había abolido la propiedad privada (Larroyo, 1967: 112).

En la medida que la educación se institucionalizó, experiencias como la iniciada por Vasco de Quiroga fueron siendo relegadas, al mismo tiempo que el proceso educativo formal pasó a manos de los maestros privados, aunque sin perder nunca importancia la educación impartida por la Iglesia, la cual siguió controlando todas las instituciones educativas del país, y por tanto siendo los clérigos doctos los principales docentes de la Nueva España.

Totalmente escolarizada ya para los siglos XVII y XVIII, y concentrada en las grandes ciudades, la educación se alejó del campo y perdió así, paulatinamente, cualquier rasgo de ejercicio práctico y útil. Su reforma, durante esa época, involucró aspectos teóricos, pero poco se hizo para ampliarla y convertirla en un instrumento que coadyuvara al desarrollo de la nación.

En el período que va de la Independencia a la Revolución, se acentuó el proceso de urbanización de la educación: los recursos destinados a tales tareas se concentraron en particular en el Distrito Federal, y en otras áreas de creciente

desarrollo urbano, a la vez que el conjunto de reformas educativas, que en lo general se limita a las técnicas pedagógicas, estuvo destinado sólo a las escuelas citadinas, dejándose casi en total olvido al sector rural (Talavera, 1973: 103-104).

De cualquier manera, al menos en los planes y documentos, la ideología liberal ejerció una sensible influencia en la concepción de la educación en las etapas posteriores a la Independencia.

Como se desprende del estudio realizado por Abraham Talavera (1973: 104), en lo que se refiere a la educación en el sector rural, nada específico se planteó durante los años previos a la Reforma. En el campo, bien puede decirse que la educación fue generalmente un proceso espontáneo, en donde el núcleo familiar y la práctica cotidiana fueron las escasas fuentes de información y formación con que se contaba. En ocasiones, las iglesias donde se impartía la doctrina cristiana eran el centro de educación formal de la comunidad.

De esta manera, si bien es cierto que con el apogeo del positivismo en México la pedagogía registró un sensible auge, los efectos de tal situación estuvieron una y otra vez inscritos en el ámbito urbano y dieron particular preponderancia a la educación formal y escolarizada.

Si en la realidad en el campo no existían escuelas, los legisladores al menos tuvieron siempre presente esa preocupación y es por ello, quizás, que en diferentes ordenamientos de carácter legal existen por lo regular, de manera explícita, uno o varios artículos (como es el caso de la Ley de Instrucción Obligatoria de 1888) en donde se dan indicaciones previas para subvencionar a las escuelas municipales y establecer su carácter de gratuidad, al mismo tiempo que se prohibe impartir enseñanza en escuelas a ministros de cualquier culto religioso (Larroyo, 1967: 353-354).

Durante el Porfirismo, ni Baranda, ni Fernández, ni Sierra, quienes en diferentes momentos fueron los responsables de la instrucción pública en ese periodo, manifestaron de manera concreta su preocupación por resolver el problema de la educación en el medio rural. Por el contrario, imbuidos de su liberalismo positivista, restaron siempre importancia a la educación activa (autogestora) y a las actividades de carácter práctico.

Así, por ejemplo, en la Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales de 1908, promulgada cuando Justo Sierra se encontraba al frente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se suprimió de la educación primaria la llamada "enseñanza económica", que incluía en su currículo talleres de artesanía, agricultura, conocimientos mercantiles, etcétera (Larroyo, 1967: 376-378).

El sistema educativo del país hasta antes de la Revolución respondió a las necesidades que le planteaba la formación económica mexicana, en la medida en que la educación, al no tener los reclamos de un proceso de industrialización

avanzado, ni de una agricultura altamente tecnificada, era primordialmente el vehículo formador del profesionista liberal (cuando el proceso educativo llegaba a su culminación) o el agregado que revestía de cultura a los miembros de las clases dominantes.

Los primeros intentos serios por llevar la escuela al campo, se registraron precisamente cuando comenzaron a apuntar signos incipientes de industrialización: a principios de la segunda década del presente siglo, en pleno inicio de las actividades revolucionarias. Para ese entonces, era imperativo que el obrero potencial que la industria requería proviniese del campo, pues en las ciudades la mano de obra disponible era insuficiente y estaba dedicada, además, a otro tipo de actividades. Así, una forma de captar esa fuerza de trabajo era desarraigarla de sus actividades agrícolas para incorporarla paulatinamente a otro tipo de tareas; la educación escolar era un medio idóneo para alcanzar tal objetivo.

De esta manera, el primero de julio de 1911 (Larroyo, 1967: 320-321) se suscribió la Ley que creaba las llamadas Escuelas de Instrucción Rudimentaria, las que deberían quedar establecidas en todos aquellos lugares de la República donde el porcentaje de analfabetos fuese mayor. Sus objetivos señalaban la necesidad de enseñar a hablar, leer y escribir en castellano a quien no lo supiese (es decir, primordialmente a los miembros de los entonces numerosos núcleos de población indígena). La instrucción impartida debería desarrollarse, cuando más, en dos ciclos anuales, y no observaba ningún precepto de obligatoriedad.

El sistema de escuelas rudimentarias contó para 1914 -año en que desapareció- con doscientos establecimientos y aproximadamente con diez mil alumnos, a pesar de que su instalación no siempre obtuvo la aprobación, en particular de los gobierno estatales (Larroyo, 1967: 322).

Pero de hecho, las escuelas rudimentarias no desaparecieron. Muchas de ellas siguieron funcionando, así fuera irregularmente, y se les llegó a denominar popularmente como "fábricas de zapatistas", pues la instrucción que allí se impartía tendía a crear inquietudes de tipo social entre sus asistentes. "Así -dice el maestro Francisco Larroyo-, sin ningún ordenamiento legal que lo estableciese, esos residuos del sistema de escuelas rudimentarias fueron llamados, al paso del tiempo, escuelas rurales" (1907: 323).

A partir de 1921, cuando se restableció la Secretaría de Educación Pública, el nuevo responsable de la dependencia, José Vasconcelos, acordó que los asuntos de las escuelas rurales y primarias foráneas fuesen tratados y resueltos por el Departamento de Cultura Indígena, en tanto que se llevaba a efecto el diseño de las nuevas estrategias educativas del país (Larroyo, 1967: 416).

Mientras, maestros, a los que se denominó "misioneros", comenzaron a recorrer el país tratando de detectar las necesidades más apremiantes en lo referente a educación. Así, ante el imperativo de ampliar al máximo posible la

educación elemental, ellos tomaron la determinación de instruir a una serie de jóvenes monitores a quienes dejaban como responsables de los centros de educación ya establecidos o que ellos se encargaban de crear. Las instituciones así formadas recibieron el nombre de Casas del Pueblo, las que no eran sino escuelas unitarias -un solo maestro se encargaba de impartir la enseñanza a todos los alumnos- en donde la tarea fundamental era la alfabetización de los asistentes.

En 1925 se creó, dependiente de la SEP, el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, el cual tuvo a su cargo la institucionalización de las tareas que, en el campo de la educación elemental para núcleos no urbanos, se desarrollarían en el país. Sus objetivos establecían incluir en los programas contenidos no sólo de carácter estrictamente académico (castellano, civismo, ciencias naturales, cálculo, etc.), sino que, por un lado, incorporaban materias de carácter práctico (producción rural, prácticas agrícolas) y social (higiene, vida comunal), en tanto que, por el otro, se pronunciaban por una educación activa que tuviera como sustento de la actividad teórica una efectiva vinculación con el trabajo práctico (productivo) orientado a mejorar la producción económica de la localidad o región donde se encontrasen instaladas.

III. LA EDUCACION RURAL CON VASCONCELOS

Es evidente que la tarea de José Vasconcelos estuvo ligada no sólo a la reestructuración del sistema educativo nacional, o a redondear sus contenidos teóricos; lo que Vasconcelos se propuso de manera fundamental, fue convertir a la educación en un efectivo instrumento de cambio social, que permitiera, por medio de la capacitación artesanal y la ilustración enciclopédica, incorporar al proceso productivo a ese 80% de la población del país que no sabía leer ni escribir y que, por tanto, veía así muy limitadas sus posiblidades de participar en forma efectiva en dicho proceso.

De ahí que, sin duda, debe destacarse la preocupación del entonces Ministro de Educación por alfabetizar -por alfabetizar masivamente, al margen, en primera instancia, de que lo hiciera a través de la difusión de los clásicos de la literatura universal- y por crear, de manera paralela, instituciones escolares donde la educación tuviese un eminente sentido práctico.

Vasconcelos, si bien crítico del Estado revolucionario, compartió y formuló además, muchos de los contenidos ideológicos que, particularmente en el campo de la educación, iba a sostener dicho Estado. Por tanto, no debe sorprender que fuese precisamente durante el periodo en que Vasconcelos se responsabilizó de la educación pública de la nación -1921 a 1931 aproximadamente- cuando se

diseñaron las principales políticas e instituciones que posterior y paulatinamente el Estado se encargaría de llevar a la práctica (Raby, 1974: 13-18).

Dentro de tal contexto, surgió la primera experiencia educativa, producto del movimiento de 1910, encaminada de manera primordial a conformar la estructura del país en el aspecto agrario. Esa experiencia tuvo como objetivo diseñar para el campo una instrucción teórico-práctica, que aprovechara las condiciones que el medio le ofreciera para el desarrollo de las prácticas escolares.

De esta forma, en 1923 se estableció la primera Misión Cultural (Sierra, 1973: 16) -aunque por ley habían quedado establecidos desde 1922- cuyo objetivo, en palabras del propio Vasconcelos, era el siguiente: "ligar el esfuerzo misionero católico, que engendró nuestra nacionalidad, con un proselitismo regenerador, que sin perjuicio de especializarse en los aspectos técnicos de la cultura moderna, lograse frutos de espíritu tan fecundos como los antiguos, cuya raíz es el amor del semejante [...]" (Sierra, 1973: 13).

El proceso de formación de las Misiones comenzó en octubre de 1922 con la realización de un "cursillo de orientación" para maestros rurales -a quienes se designó "agentes del progreso"- en donde se impartieron, entre otras, las siguientes materias: arboricultura, hortalizas, trabajos de campo, técnica de la enseñanza, psicología de la educación, organización de la escuela rural, puericultura, economía doméstica, lechería, conservación de frutas, etcétera.

Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar de la Secretaría de Educación Pública en aquella época, explicó los objetivos del curso con las siguientes palabras:

> La escuela rural no podrá llevar su función educativa, si los maestros no basan su enseñanza en las actividades manuales, tales como el cultivo de la tierra y las variadas pequeñas industrias y ocupaciones que se derivan de la agricultura, si los mismos maestros no aprovechan las aptitudes de los niños, encauzándolos convenientemente para procurar hábitos de cooperación y de trabajo; y si estos mismos maestros no llegan a entender cuál es la verdadera misión de la escuela de los campos y aldeas, que no es otra sino la de conseguir para la vida rural, un ambiente de mayor comodidad y de mayor progreso [...].

Es decir, que el propósito inicial de las primeras Misiones Culturales fue el de preparar, adecuada y eficazmente, a los profesores de enseñanza rural, al proporcionarles los conocimientos necesarios en relación con la zona y las necesidades de la comunidad. Más adelante, la experiencia se hizo extensiva a cualquier miembro de la comunidad o a cualquier estudiante que así lo solicitase: "[...] hay tres grupos que recibirán la enseñanza: uno de los maestros rurales, otro de vecinos que deseen aumentar su cultura y sus conocimientos prácticos y otro, de niños mayores de las escuelas que han venido en pos de una ciencia más práctica y más útil [...]" (Sierra, 1973: 12-14).

De hecho, fue hasta el 20 de octubre de 1923, en Zacualtipán, Hidalgo, cuando se estableció la primera Misión Cultural, encabezada precisamente por el propio Roberto Medellín, quien al frente de un grupo de sus maestros especialistas en diversas actividades, organizó una serie de cursos en los cuales se impartieron algunos consejos prácticos sobre agricultura local y trabajos sobre curtiduría, en los cuales se inscribieron 54 maestros rurales, 120 vecinos -quienes recibieron clases prácticas en sus huertos- y 82 alumnos primarios de los grados superiores (Sierra, 1973: 19).

Para el invierno de 1924, estuvieron organizadas seis Misiones Culturales, entre cuyos miembros se contaban: un jefe, un promotor de pequeñas industrias, un maestro de música y orfeones, otro de educación física, una profesora de economía doméstica, un doctor para la enseñanza de la higiene y las vacunas, y un maestro competente encargado de las prácticas de enseñanza. Puebla, Iguala, Colima, Mazatlán, Hermosillo, Monterrey, Pachuca y San Luis Potosi funcionaron como centros de trabajo de los grupos (Sierra, 1973: 20-21).

El Sistema pronto tuvo éxito, y para 1926 -una vez que las Misiones habían establecido 42 Institutos en 42 pueblos diferentes y que sus actividades habían beneficiado a 2 327 maestros en servicio- se creó la Dirección de Misiones Culturales de la SEP, cuyos objetivos quedaron fijados de la siguiente manera:

a) Mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio.

b) Mejoramiento económico de la comunidad, mediante la vulgarización de la agricultura y de las pequeñas industrias.

c) Mejoramiento de las prácticas domésticas de la familia.

d) Saneamiento del poblado (Sierra, 1973: 23-25).

De manera paralela, ese año se suprimieron los misioneros ambulantes y en su lugar se nombraron 150 instructores itinerantes -de agricultura, pequeñas industrias y de oficios- que visitaban periódicamente las comunidades de la zona rural a su cargo (Sierra, 1973: 25).

Tres fueron los sujetos y propósitos específicos de la acción misionera: primero, los maestros, a quienes por medio de clases teórico-prácticas, se les instruía en técnicas y oficios como jabonería, curtiduría, conservación de frutas y legumbres, etc.; segundo, escuelas anexas a los institutos, en donde el objetivo era proporcionar conocimientos rudimentarios sobre la industrialización de ciertos productos y, tercero, la atención se enfocó hacia la comunidad, en donde se organizaban cursos de pequeñas industrias y, en general, de mejoramiento de la producción (Sierra, 1973: 32-33).

La experiencia misional, desde su inicio, tuvo dos serias limitaciones: por un lado, carencia de recursos; por el otro, la explosiva demanda a la que tenía que

hacer frente. De hecho, esas dos, de una manera u otra, fueron las causas de que paulatinamente se distorsionara su actividad, hasta desaparecer totalmente. Además, el conflicto entre la Iglesia Católica y el Estado, que desembocó en la Rebelión Cristera de los años 1926 a 1929, obligó también a que, de manera tangencial, las Misiones cambiasen sus objetivos educativos hacia otros de carácter más político.

Es decir, las Misiones tuvieron que enfrentar el problema de que para ampliar y profundizar sus actividades -y dar así libre cauce a su crecimiento natural- debían contar con un equipo del que no disponían, compuesto tanto de recursos humanos como técnicos, y el cual, dada la difícil situación económica del país, era imposible de conseguir. Ello provocó el estancamiento del sistema y aún la reducción de sus actividades.

Era lógico que en un país con las características económicas del nuestro y que salía de un conflicto armado como el de 1910, fuese precisamente en el sector rural en donde con particular crudeza se concentrasen las carencias del pueblo. De ahí que las necesidades fuesen múltiples y de muy variada naturaleza. Ello explica, por otro lado, el éxito de las Misiones, dado que sus actividades permitían paliar en diversa medida la crítica situación del campesino. Pero también, eso mismo es la explicación de que las actividades misionales fuesen, en un determinado momento, totalmente incapaces para afrontar las expectativas que ellas mismas habían creado: por un lado, su número fue insuficiente para atender una demanda creciente y vasta; segundo, su actividad propia, al no transformarse -pasar de la clase teórico-práctica sobre pequeñas industrias, a la organización planificada de la producción comunal-, tuvo que ser absorbida por la escuela, a fin de así, institucionalizar sus limitaciones y formalizar su potencialidad de promotora efectiva del cambio social.

Por último, durante los años de 1933-1934 -cuando las brasas del conflicto cristero habían sido apagadas y por tanto el fuego que de allí se había desprendido era asimilado a través de acuerdos entre la Iglesia y el Estado-, las Misiones Culturales quedaron adscritas a las Escuelas Normales Rurales y Centros Agrícolas, no sólo para institucionalizar sus limitaciones, sino también, como lo afirmara el propio Lázaro Cárdenas cuando se vio precisado a suspender en definitiva las actividades misioneras en 1938, para no profundizar el conflicto religioso, pues las Misiones se habían convertido en verdaderas brigadas de choque en el campo (Sierra, 1973: 49).

Sin embargo, el sistema fue restablecido en 1943, siendo Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet; se crearon entonces 32 grupos: 30 de carácter rural y 2 de capacitación magisterial. Estos grupos se establecieron en zonas rurales y en las periferias de las ciudades para apoyar la Campaña Nacional de Alfabetización, asistir en sus tareas a los maestros rurales y cooperar para la elevación socioeconómica de campesinos y obreros.

79

IV. EL PASO A LA ENSEÑANZA AGRICOLA

El propio desarrollo alcanzado en un determinado momento por la enseñanza elemental en el sector rural; la necesidad de formalizar las experiencias prácticas; la transformación del sistema de propiedad de la tierra -de hacendario a mixto-, y la idea rectora de acelerar la producción tecnificando la explotación agrícola (sin olvidar los propios contenidos ideológicos de la Revolución), pueden citarse como los factores que dieron curso al establecimiento de una red nacional de escuelas que intentaron instruir a los alumnos de manera particular en las técnicas agropecuarias.

De esta manera, insuficiente para centralizar el control de las escuelas rurales, la Secretaría de Educación Pública delegó parte de sus funciones en las propias comunidades, a fin de que fueran éstas las que en forma particular se encargaran de recabar los fondos necesarios para el mantenimiento de las escuelas ya establecidas o para la creación o ampliación de otras. Así, en cada poblado, congregación o ranchería -se anota en una circular de la SEP de 1926- se organizará un Comité de Educación con representación de la autoridad civil y comunal de cada lugar. Se mencionan entre las funciones de tales Comités las ya citadas de mantenimiento o ampliación del sistema escolar, así como vigilar el buen funcionamiento de la o las escuelas establecidas (Larroyo, 1967: 422-424).

Así, al contarse con el apoyo económico de la población, se lograron crear los Circuitos Rurales, en los cuales una escuela federal servía de centro en torno al cual se creaban y funcionaban una serie de escuelas unitarias. Esto permitió que se ampliara sensiblemente el sistema escolar del país, en particular en el campo (Larroyo, 1967: 422-424).

Asimismo, a la vez que se dio el proceso de ampliación, se enfrentó la necesidad de elevar el nivel académico de las diferentes escuelas, no sólo con objeto de ofrecer alternativas a los egresados del nivel básico, sino también, para poder contar así -decía el general Calles por 1925, cuando se crearon las primeras Centrales Agrícolas (Castillo, 1968: 299-300) con técnicos capaces que permitieran aumentar la producción en el campo y pudiera realizarse el paso de lo que se llamó "la etapa de la revolución agraria", a "la etapa de la revolución agrícola"; concebida esta última como un proceso de modernización de las prácticas y técnicas del trabajo en el campo.

Originalmente, se crearon seis de esas escuelas, las que -como afirma Isidro Castillo (1968: 300-301), uno de sus fundadores- fueron proyectadas no sólo como centros educativos para los hijos de ejidatarios y pequeños propietarios (y ocasionalmente para estos mismos), sino a la vez, como centros de promoción agrícola de la región y como agencias de crédito rural que operarían en combinación con los bancos rurales que acababan de establecerse. De esta ma-

nera, los nuevos centros educativos fueron dotados de: construcciones suntuosas (muy parecidas a las escuelas que de tal tipo existían en los Estados Unidos), centenares de hectáreas, talleres, establos, gallineros y planta industrial. A cada escuela asistía un promedio de 200 alumnos; en tanto que su control lo ejercía la Secretaría de Agricultura y Fomento.

Tanto Isidro Castillo como Ignacio García Téllez (García, 1969: 79-85) señalan que el proyecto, si bien en el papel parecía encomiable, estaba totalmente alejado de la realidad, como quedaría demostrado más tarde cuando, tras uno y otro fracaso de las escuelas, éstas terminaron siendo absorbidas por la burocracia oficial que, a partir de entonces, no ha podido definir con claridad y llevar a la práctica los objetivos específicos de la enseñanza tecnológica agropecuaria.

Así, para el caso de las Escuelas Centrales Agrícolas, se señala que ellas nacieron sin que existiese ningún criterio pertinente para establecer su situación geoeconómica -todas salvo una, se encontraban situadas en la Meseta Central. Los criterios originales de selección de la población escolar pronto fueron olvidados y se acabó por matricular, en gran mayoría, a estudiantes procedentes de grupos sociales que no tenían ninguna relación con la agricultura. La desconexión de los programas de estudio y de la técnica agrícola que se impartía de las necesidades y problemas típicos de la región, dificultaban la aplicabilidad inmediata de los conocimientos adquiridos. El alto grado de especialización de los conocimientos y el "cómodo" nivel de vida de los alumnos dentro de las escuelas -que los alejaba de la vida cotidiana del campo-, los desarraigaba de su clase social y terminaba apartándolos de la actividad agrícola. Nunca se dio en la práctica una vinculación efectiva entre la enseñanza desescolarizada que se planteaba para ejidatarios y pequeños propietarios y las actividades específicas de las escuelas, por lo que éstas nunca pudieron satisfacer los requerimientos de contribuir al aumento de la producción agrícola de las regiones en donde estaban situadas (Castillo, 1968: 301).

Si bien es cierto que de 1926 a 1929 asistió a las Centrales Agrícolas un número considerable de alumnos (sobre todo tomando en cuenta la capacidad de éstas), paulatinamente -en la medida en que su población era cada vez más proveniente de las ciudades y menos del campo- dichos centros de estudios perdieron de vista los objetivos que originalmente sostuvieron, hasta quedar convertidas en escuelas tradicionales que incluían como parte de su currículo algunas prácticas agrícolas.

Ante tal situación, en 1932, por decreto presidencial (Larroyo, 1967: 428), las Escuelas Centrales Agrícolas pasaron a depender de la SEP, la que a su vez acordó fusionar éstas con las Normales Rurales y las Misiones Culturales, creándose así una nueva institución denominada Escuela Regional Campesina, a la que se le asignaron, entre otros, los siguientes objetivos: estudiar el medio

81

geográfico, económico y social en que actuaba la Escuela, con el fin de llevar a ésta las orientaciones que habían de normar sus actividades educativas y, por otro lado, difundir la acción de la Escuela en el medio donde estuviese establecida, con el propósito de promover en la población adulta y en las condiciones generales de su vida, el mejoramiento que se ejercía sobre los alumnos (Larroyo, 1967: 428-429).

Las Escuelas Regionales Campesinas eran instituciones de enseñanza múltiple, para jóvenes de ambos sexos, de preferencia campesinos. La duración de los estudios era de cuatro años; el primero de ellos tenía por objeto completar los estudios primarios (pues la mayor parte de los alumnos procedía del cuarto año de la escuela elemental rural); los dos siguientes estaban destinados a la enseñanza agrícola e industrial, en tanto que en el último se daban nociones de enseñanza normal.

El plan de enseñanza múltiple que planteaba este tipo de escuela no fructificó, por lo que en 1941 se estableció que de nueva cuenta funcionaran de manera autónoma tanto las Escuelas Normales como las Misiones Culturales y las Escuelas Centrales Agrícolas (que recibieron el nuevo nombre de Escuelas Prácticas de Agricultura), y se le asignó a cada una de estas instituciones una nueva serie de objetivos (Larroyo, 1967: 428-429).

No puede negarse que son múltiples y diversos los efectos negativos que se producen cuando, de manera tajante, existe una total desvinculación entre la educación que se imparte en el sector rural y la que se realiza en el medio urbano; cuando también de manera automática se establecen diferencias insalvables entre una educación denominada técnica, otra humanística y una más agropecuaria y, en fin, cuando aún dentro de un mismo sector se divide el proceso educativo: por un lado, al referirse por ejemplo al caso del campo, se establece un modelo para la población denominada campesina (hijos de ejidatarios y pequeños propietarios), uno más para las comunidades indígenas y, por último, otro diferente para la formación de maestros rurales.

En la medida en que las Escuelas Regionales Campesinas intentaron romper con la división descrita, se convirtieron en uno de los más interesantes experimentos de educación integral en el país. Al margen de que la experiencia no haya prosperado, en dichas escuelas quedó demostrado que existe una relación orgánica de la educación rural en su acepción de agrícola, indígena y normal.

Sin embargo, para el caso de México, desde sus orígenes más recientes la educación para el sector rural quedó dividida en tres grandes modalidades: la agrícola y elemental, la indígena y la normal.

V. LA ESCUELA NORMAL RURAL

En nuestro país, la formación del maestro ha presentado siempre dificultades; más aún cuando se trata de la formación de docentes destinados al sector rural, pues -decía en alguna ocasión el maestro Rafael Ramírez (Larroyo, 1967: 428-429)- el maestro rural debe estar capacitado no sólo para enseñar a leer y a escribir, sino que debe ser, al mismo tiempo, un conocedor profundo de aquellas técnicas productivas que garanticen que el proceso educativo tendrá una utilidad práctica inmediata para quien será su receptor y para quienes, desde fuera de la escuela, esperan confiadamente de ésta la resolución de sus múltiples problemas.

Desde la época de la Colonia la formación de maestros representó siempre un problema; para los gobiernos posrevolucionarios este problema subsistió, y puede decirse que para entonces había aumentado, en la medida en que, al tratarse de ampliar el sistema educativo, era necesario contar con el personal suficiente para satisfacer las demandas que ello implicaba; personal del que no se disponía.

Para 1921 -año en que se comenzaron a llevar a la práctica algunos de los planes que en materia educativa habían diseñado los responsables del Estado revolucionario-, en el país no existía una sola escuela normal que preparase maestros específicamente para el sector rural. Los docentes que entonces ejercían la profesión, aparte de tener una preparación especializada en población urbana, se negaban totalmente a abandonar la ciudad para enfrentar la difícil vida del campo. Esta situación fue la causa de que en 1922 se fundase una primera Escuela Normal Rural -en Tacámbaro, Michoacán- cuyo objetivo era, precisamente, la formación del personal docente capacitado para ejercer tareas de enseñanza en núcleos de población campesina e indígena (Larroyo, 1967: 430).

Si bien el objetivo de las normales rurales (cuyo nombre original fue el de Escuelas Normales Regionales), fue claro, tuvieron que pasar varios años para precisar los fines específicos que una institución de tal naturaleza debería perseguir. De esta manera, no fue sino hasta 1926 -cuando ya se encontraban funcionando cinco escuelas- que fueron redactadas las bases programáticas de la nueva institución (Castillo, 1968: 302).

En dichas bases quedaba establecido que el reclutamiento de los alumnos debería hacerse en la misma región en que estaba situada la Escuela, ya que la procedencia y la formación en el ambiente en donde habían vivido y continuarían viviendo tales alumnos, se consideraba un factor primordial para garantizar el éxito de la empresa. Los aspirantes, mujeres y hombres, no serían mayores de 20 años, y debían tener una preparación correspondiente a la educación primaria. Además, se les daba una cuota para su sostenimiento en el internado del plantel.

Por otro lado, en lo que se refiere a los objetivos educacionales, las bases señalaban que los futuros maestros, en los cuatro semestres que duraba la enseñanza, debían obtener la siguiente preparación:

a) Una formación general que respondiera a las necesidades culturales de la población rural;

b) una capacitación profesional que les permitiera impartir adecuadamente la enseñaza en el medio rural;

c) un entrenamiento práctico en agricultura, cría de animales, industrias, oficios rurales y economía doméstica (para mujeres), y

d) una preparación que los pusiera en condiciones de impulsar de un modo efectivo el desarrollo de las pequeñas comunidades (Castillo, 1968: 302).

Para 1933 -fecha en que las Normales Rurales se fusionan a la Escuela Regional Campesina- había en el país 17 Escuelas Normales Rurales, con un centenar de alumnos cada una; de éstos, una buena parte tuvo una destacada actuación al asimilarse de manera efectiva a la vida de la comunidad en donde desarrollaron sus tareas, pues era entonces el maestro rural el centro de información y el generador de inquietudes dentro de la población.

De esta manera, fue el maestro rural el promotor de las luchas agraristas de la época y, al mismo tiempo, quien dio claridad a las comunidades en el conflicto cristero. De cualquier modo, es evidente -como dice Raby (1974: 189-197)- que en el caso de las Normales, es imposible desligar el proceso de desarrollo que observó, de manera paralela, la cuestión agraria del país -como lo demuestra el hecho de que en 1940, cuando fue suprimida la Escuela Regional Campesina, y en el campo la reforma agraria sufrió un evidente estancamiento, las Escuelas Normales Rurales, que de nueva cuenta comenzaron a funcionar de manera independiente, lo hicieron como una escuela normal urbana más a la que, de forma totalmente desarticulada, se añadieron algunos cursillos de enseñanza agrícola e industrias rurales.

VI. LA EDUCACION RURAL DE 1940 A NUESTROS DIAS

Inserta pues, de manera particular, en el contexto de la problemática agraria del país, la educación rural refleja y contiene desde muchos puntos de vista las diversas concepciones que sobre el problema en general -la educación- mantuvieron los responsables de él en el país; aunque sin duda, es posible encontrar en esa diversidad algunas líneas centrales que son, a su vez, aspectos primordiales del quehacer político de los diferentes regímenes de gobierno

y, más aún, de una concepción ideológica que se desprende de un modo específico de producir, con las modalidades que adquiere para una sociedad en particular.

En este sentido, si en términos generales encontramos en el artículo tercero constitucional la idea general de educación que se plantean los gobiernos posrevolucionarios -y que sufre una variación transitoria cuando el artículo es reformado, estableciéndose que la educación sería "socialista"-, seguirán siendo las ideas de Vasconcelos el núcleo central de la práctica educativa concreta desarrollada por los diversos gobiernos de la Revolución.

Así, es verdad que, como afirma el maestro Isidro Castillo (1968: 302), pueden distinguirse cuatro orientaciones fundamentales en la tarea educativa en el México posrevolucionario -con las adiciones que más recientemente puedan haberse manifestado-, aunque todas ellas están ligadas por el interés central de convertir a la educación, como sucede en todo sistema capitalista de producción, en uno de los factores primordiales del desarrollo económico, por un lado, en tanto que, por el otro, en instrumento de control ideológico. Destino al que la educación en su conjunto no puede, por sí misma, escapar.

Es válido afirmar que la tarea educativa se plantea con Vasconcelos como un proceso de integración nacional; con Puig y Bassols ella se concibe como un factor de desarrollo de la comunidad local, y como estímulo y órgano a la vez del desarrollo económico de la región; con Cárdenas la educación es utilizada, en gran medida, como un instrumento de lucha ideológica y de adoctrinación anticlerical y agrarista; con Alemán, la escuela rural sufre un gran deterioro ya que se reduce a la pura enseñanza de los niños, dentro de los términos de un programa de estudios, un calendario y un horario prefijados para toda la República; en tanto que con los gobiernos subsecuentes, hasta los primeros años de Díaz Ordaz, la educación es uno de los motores de la "unidad nacional" y, más tarde, se incrementa su tecnologización y la profesionalización de la enseñanza.

Evidentemente las anteriores, más que como etapas separadas, autónomas, se presentan como diferentes facetas de un mismo fenómeno, que lo único que hace es adecuarse a las circunstancias, es decir, al estilo de desarrollo económico adoptado por nuestro país.

Corresponde al gobierno de Avila Camacho inscribir dentro de su régimen a las Escuelas Prácticas de Agricultura (Larroyo, 1967: 429), en un nuevo intento por volver más funcional a la educación agrícola en el país.

Al efecto, en 1945 se promulgó la Ley de Educación Agrícola, la que contempla en su articulado la función que tal tipo de labor debe cumplir en los diferentes niveles escolares y en sus diferentes modalidades. De esta manera, se define a la educación agrícola como "aquella que proporciona a los educandos los

conocimientos técnicos que los capaciten para conducir con eficacia económica una explotación rural y los convierta en factores importantes del mejoramiento de la vida campesina" (Bonfil, 1969: 65). Estos servicios -lo establece la misma legislación- "se llevarán a cabo, dentro de sus mismas zonas de influencia, por las escuelas rurales primarias, prácticas de agricultura y de enseñanzas especiales ubicadas en medios rurales, así como por las misiones culturales y los centros especiales, temporales y permanentes, de capacitación agrícola; en forma general, por cursos de correspondencia y a través de los servicios de extensión de la Secretaría de Agricultura y Fomento" (Bonfil, 1969: 65). Sobre esta ley, el maestro Ramón G. Bonfil escribió: "Debemos apuntar que a pesar de haber cubierto los requisitos para que un mandato legal entre en vigor, prácticamente nunca ha operado sobre el sector de la educación nacional a que estaba destinado". Además, añade el maestro Bonfil, lo establecido por la legislación "poco o nada influye en la superación de la productividad agropecuaria, que a nuestro juicio debe de ser objetivo de la educación agrícola en cualquiera de sus niveles" (1969: 66-67).

Son precisamente las nuevas condiciones sociales que se crearon a partir de la Segunda Guerra Mundial las que obligaron a reorientar el proceso educativo, y a volverlo definitivamente un factor de sustento básico del proceso productivo en su conjunto, en particular, en lo referente a coadyuvar a la acelerada industrialización del país.

En el campo, al ampliarse y crearse una infraestructura de servicios, se pone ésta al servicio de los cultivos de exportación, los que requieren, a su vez, de una mayor tecnificación de la agricultura, pero aún no de manera masiva, pues fue solamente en algunos distritos de riego preferentes -en particular el noroeste del país- en donde se cultivaron productos para la exportación. En estos distritos, bien haya sido de manera legal, bien por otros medios, los dueños de la tierra fueron un grupo reducido de pequeños propietarios, quienes recibieron además, los insumos para cultivarla y el beneficio de las obras de infraestructura. Es decir, para el ejidatario, dueño de tierras temporaleras y dedicado a cultivos de subsistencia, no fue posible destinar mayores recursos técnicos, dada la poca rentabilidad de su producción. Todo lo anterior, en su conjunto, marcó el carácter de la educación rural en nuestro país.

Cuando en 1941 desaparecieron las Escuelas Regionales Campesinas, las llamadas Escuelas Centrales Agrícolas, que se encontraban unidas a las Regionales, comenzaron a funcionar de manera autónoma, y adquirieron un nuevo nombre: Escuelas Prácticas de Agricultura, dependientes de la SEP.

Las Escuelas Prácticas de Agricultura (Larroyo, 1967:334) recibían a niños que habían concluido el cuarto año de primaria, a quienes impartían un curso complementario de dos años, a fin de proporcionarles los conocimientos y experiencias que correspondían a la escuela primaria, así como para formarles las

habilidades y destrezas necesarias para iniciar satisfactoriamente su carrera de "prácticos de agricultura".

Después, se cursaban dos años más, con la finalidad de que los alumnos salieran preparados como trabajadores calificados en agricultura, ganadería e industrias derivadas.

Aunque hasta la fecha no existe ningún estudio de seguimiento de los alumnos egresados, es posible afirmar, que la mayoría de ellos tuvieron como destino la continuación de sus estudios de educación agrícola superior o normal rural; en tanto que solamente una minoría quedó integrada de manera directa al proceso productivo, bien fuera porque no existieron expectativas en tal sentido, o bien porque los escasos conocimientos adquiridos fueron insuficientes para satisfacer las demandas de una agricultura altamente tecnificada en regiones que requerían ese tipo de servicios de extensión.

Por otro lado, si se dudase de la estrecha relación que existe entre educación y problema agrario, habría que analizar el desarrollo seguido por dicha educación en su acepción de superior, para darse cuenta de la forma tan estrecha en que se da esa vinculación.

De esta manera, mientras la agricultura permanece como una actividad de carácter artesanal, en la que las tareas de los cultivos pueden ser realizadas por cualquier peón agrícola -sin ningua preparación de carácter especial (de no ser aquélla que se adquiere por medio de la tradición y a través de la práctica)-, es evidente que la educación (la educación de cualquier naturaleza, ya no se diga la rural) brilla por su ausencia en el sector agrícola del país.

La situación característica del campo en México hasta los primeros años del presente siglo, tan sólo sufrió ligeras variaciones en los primeros años de gobierno revolucionario.

Así, para el caso de la educación rural superior, en este país existieron por aquella época escasas experiencias de tal naturaleza. En las haciendas de la Ascensión y San Jacinto se fundó en 1854 la llamada Escuela Nacional de Agricultura "Hermanos Escobar", animada principalmente por Rómulo Escobar, quien pensó en establecer una serie de escuelas granjas en todo el país, en donde se enseñase a los alumnos el cultivo de la tierra. Más tarde, en 1924 nació la Escuela Superior de Agricultura "Antonio Narro", en Saltillo, Coahuila, y en 1948 el Instituto Tecnológico de Monterrey creó su Escuela Superior de Agricultura y Ganadería. En 1959 se estableció el Colegio de Postgraduados de Chapingo.

En la actualidad existen más de 40 escuelas, institutos y universidades en donde se cursan estudios superiores de agricultura y ganadería.

Hasta 1967, la educación para el sector rural estuvo canalizada por la vía de las Normales Rurales, o bien a través de las Escuelas Prácticas de Agricultura.

En ese año, la Dirección General de Enseñanza Agrícola de la SEP propició el establecimiento de las primeras secundarias y vocacionales técnicas agropecuarias, las que desgraciadamente

> [...] nacieron como incorporadas o por cooperación, no contaban con presupuesto para el funcionamiento y pago de personal. Laboraban sin instalaciones adecuadas, en casas particulares o en edificios de escuelas primarias, con el consiguiente perjuicio de espacio y horario para ambas instituciones; por lo tanto en detrimento de los propósitos educativos [...] (SEP. 1972: 15).

Aunque es conveniente consignar que tales dificultades tuvieron una ventaja: desde su nacimiento estas escuelas se encontraron estrechamente vinculadas a la comunidad, pues era ella la que generalmente aportaba los recursos necesarios para su mantenimiento.

Fue en 1969 y 1970 cuando de hecho se estableció el actual sistema de enseñanza tecnológica agropecuaria, pues en el primero de esos años, por acuerdo del Secretario de Educación Pública, las 34 Escuelas Técnicas Agropecuarias que existían hasta ese momento en las condiciones señaladas, pasaron a la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales, creándose en ella la Subdirección de Escuelas Tecnológicas Agropecuarias, la cual posteriormente se convirtió en Dirección General (SEP, 1972: 15).

El propósito de las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (nivel de secundaria) es

> preparar a los núcleos de población en edad escolar dándoles los conocimientos que son tradicionales de la secundaria y proporcionándoles además, una preparación tecnológica que les permita ser útiles dentro de sus comunidades y sobre todo, laborar en fuentes de trabajo que contribuyan al desarrollo; teniendo además, la opción de terminar sus estudios como en las secundarias (SEP, 1972: 6).

Posteriormente se realizó la ampliación al nivel medio superior -con los denominados Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios-,

> tomando en consideración que la educación es la aceleradora del cambio socioeconómico del medio rural, por su amplia gama de enseñanzas, conocimientos y destrezas que posee intrínsecamente; además de la necesidad de crear las condiciones objetivas y concretas que alteren la emigración de jóvenes a los centros urbanos como obreros agrícolas (SEP, 1972: 10-12).

Para el caso de estas últimas, se abrieron las especialidades de Técnico Agrícola y Técnico Pecuario, en función de la actividad económica básica imperante en la región, también con el doble propósito de ser terminales, además de proporcionar una base sólida para continuar estudios profesionales.

Con estas instituciones se ofrece la formación de jóvenes técnicos de nivel medio, "[...] justamente el enlace entre el profesional agropecuario y el productor agropecuario. Serán jóvenes con opción a ingresar a escuelas superiores de agricultura, o de medicina veterinaria. Además, las deserciones dejarán de ser

tiempo, recursos y esfuerzos perdidos, puesto que hay capacitación específica para cada año de estudios" (SEP, 1972: 11).

Las escuelas con nivel de secundaria se instalaron en poblaciones con un máximo de seis mil habitantes, sin secundaria oficial y cuya actividad predominante fuera la agropecuaria. Se estableció como requisito que la comunidad debía aportar el terreno para la construcción del plantel; mientras que los centros de nivel medio superior se localizaron junto a las secundarias ya instaladas, con base en la demanda de este tipo de educación en la región.

Uno de los objetivos fundamentales para ambos tipos de escuelas es "aprovechar al máximo la capacidad instalada de los planteles del sistema en la impartición de cursos cortos esencialmente prácticos, a campesinos adultos, jóvenes, hombres y mujeres de la zona de influencia de las escuelas" (SEP, 1972: 36).

Es decir, el Sistema de Educación Tecnológica Agropecuaria considera como elemento fundamental para medir su eficiencia, la integración de la escuela con la comunidad en dos niveles: el primero, como producto de la integración del egresado con la estructura ocupacional de la denominada "zona de influencia" de la escuela; el segundo es producto de las actividades de extensión que la escuela se plantea realizar a partir del aprovechamiento de su capacidad instalada -impartición de cursos, esencialmente prácticos, a campesinos de la zona de influencia.

Sin embargo, como lo muestra un estudio realizado sobre el sistema (Gómez y Krotsch, 1978), el sector rural no está preparado, desde el punto de vista ocupacional, para recibir al egresado, así como tampoco este último presenta el perfil de conocimiento, habilidades y destrezas que serían teóricamente deseables para la comunidad.

Más bien, es la capacidad de generación de empleos del sector agropecuario de la zona de influencia de las escuelas la que determina el grado de integración del egresado al proceso productivo, aunque la tendencia principal es la de continuar estudios superiores (los más) o bien la migración en búsqueda de empleo (los menos) (Gómez y Krotsch, 1978: 12-14).

Asimismo, la extensión escolar está condicionada por el tipo de relaciones predominantes en dichos planteles -burocráticas y administrativas-, y opera a base de mecanismos no sistemáticos, de tal forma que contribuye muy limitadamente a satisfacer demandas relacionadas con aspectos productivos del sector primario de su zona de influencia; las actividades realizadas por los alumnos y maestros en el medio son de poca significación, básicamente de carácter social o cultural, más que productivo (Gómez y Krotsch, 1978: 15-20).

En cuanto a lo educativo, no se logra una formación terminal, es decir, el alumno no sale capacitado para utilizar en la comunidad sus conocimientos en la

solución de problemas comunitarios; puede haber aprendido o desarrollado alguna actividad específica en relación con algún instrumento concreto, pero lo que no logra es una comprensión acerca del papel que esos instrumentos tienen en la producción y el desarrollo regional, que permitan la sustitución, alternancia, innovación y adaptación de los mismos (Gómez y Krotsch, 1978: 29-31).

A pesar de que las observaciones pueden estar centradas en aspectos críticos o cuestionables de la organización del Sistema, éste, como conjunto, representó un paso importante en el intento de llevar la enseñanza media (básica y superior) al campo, y muchas de las deficiencias que se le imputan provienen en gran parte de las características del desarrollo rural, que sólo pueden ser corregidas en relación a una nueva política sectorial y nacional.

La característica más importante es, sin duda, su sorprendente y rápida expansión -pasan de 80 a principios de 1970, y a más de 900 en 1983-, especialmente en el nivel de secundaria, como parte de una política estatal destinada a dar contenido ocupacional al sistema de enseñanza media, ampliar la oferta educativa en las zonas rurales, así como ser parte de los efuerzos que el gobierno inició a raíz de la Ley Federal de Reforma Agraria de 1971.

Es durante el gobierno de Miguel de la Madrid que la educación tecnológica agropecuaria pierde sus características de "sistema", ya que las Escuelas pasan a formar parte nuevamente de las Secundarias Técnicas (junto con las Industriales) y los Centros son convertidos en Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios, limitándose en ambos mucho del contenido terminal que poseían.

VII. LA EDUCACION NO FORMAL

A finales de los años cincuenta, al evidenciarse la crisis del sistema educativo, se comenzaron a discutir alternativas a este problema en América Latina, y particularmente en México. Instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales desarrollaron una intensa actividad educativa, dirigida generalmente hacia los grandes sectores de la población que han tenido un precario acceso a la educación escolar, los cuales se convirtieron en los sujetos preferenciales de este tipo de programas, especialmente en el sector rural. Dentro de las actividades educativas que se impulsaron, apareció una gran gama de modalidades y finalidades a alcanzar. A toda esta actividad se le dio en llamar "educación no formal".

La educación no formal fue considerada como la respuesta idónea a la problemática que enfrentaba tanto el sistema educacional como la sociedad en su conjunto; como respuesta al subdesarrollo, en palabras de Coombs (uno de sus más fervientes impulsores), es "la forma más realista de proporcionar educación a aquellos que no accederán a la escuela".

Su definición fue elaborada en términos de la negación de ciertas características de la educación formal, es decir, como el conjunto de respuestas a lo que no podía realizar la escuela:

- no incorpora a sus usuarios al sistema educativo nacional,
- no delimita grados o niveles educativos jerárquicos que condicionen el ingreso de los usuarios,
- el educador no necesita acreditar su preparación para desempeñarse como tal, aunque siempre existe una distinción de roles que delimita a educandos y educadores.

En este contexto, la educación no formal ha llegado a ser la nueva arma para promover el desarrollo; la alternativa idónea, ya que cuenta con características que le permiten alcanzar a muy diferentes personas, en un ámbito más amplio de situaciones de aprendizaje y en un lapso de la vida de los individuos más extenso; es, además, la forma mejor y más barata.

En cuanto a la gran cantidad de programas y proyectos de educación no formal implementados en México -fundamentalmente en el medio rural-, existen dentro de un mismo saco diversas concepciones y metodologías (México, 1981: 354):

1). Programas tendientes a proporcionar las habilidades de la lectura y la escritura.

2). Programas de alfabetización vinculados a procesos de desarrollo económico y social de la comunidad.

3). Programas promovidos por el sistema educativo nacional, pero que no tienen como finalidad fundamental el incorporar a los participantes al sistema escolarizado.

4). Programas dirigidos a prestar asesoría y asistencia técnica.

5). Programas que buscan en los participantes la adquisición de nuevas conductas, valores y actitudes vinculados con la sociedad "moderna".

6). Programas que consisten simplemente en la comunicación de información sobre procedimientos técnicos innovadores o en la enseñanza sistemática de conocimientos básicos específicos para algún oficio.

7). Programas que buscan el progreso social y económico a través de la participación voluntaria y activa de los miembros de la comunidad.

8). Programas que tienden hacia la formación, creación y funcionamiento de organizaciones comunitarias.

9). Programas que se fundamentan en el concepto de la educación como una formación crítica (concientización), para la transformación estructural de la sociedad.

Es importante resaltar que el proceso educativo que se da en las diversas experiencias de educación no formal cobra sentidos muy diversos, en dependencia directa tanto de la conceptualización de cambio social implícita o explícita en dichas experiencias, como del papel que se le asigne a la educación en los procesos de transformación de la realidad.

De esta manera,

> institucionalizando la educación no formal, se adiestrará en tiempos cortos, a bajos costos, de manera flexible y sin necesidad de certificar los conocimientos adquiridos a todos aquellos individuos que el sistema decide y decreta "de segunda" y que se verán limitados al trabajo manual por el resto de su existencia. Se legitima así la división de clases sociales y se enmascara con una pseudoeducación la división entre los llamados a pensar, planificar, crear y dirigir, y aquellos que ejecutarán lo pensado, planificado y dirigido (CONACYT-ANUIES, 1981: 354).

Otra alternativa es una búsqueda que permita ubicar el papel de la educación no formal dentro de los procesos populares. Una alternativa pedagógica que alcanza a la educación en general, que intenta desarrollar capacidades de reflexión y criticidad en el individuo para que la participación y la democracia no sean palabras huecas, y que se plantea como una instancia de comprensión y reflexión crítica de otras prácticas de la sociedad, tales como la organización económica y política de los usuarios, considerando sus ámbitos económico, social y cultural.

VIII. CONCLUSIONES

1. Se puede establecer un paralelismo entre el desarrollo seguido por la educación rural y la estructura económica agraria del país, en donde la primera no comenzó su periodo de expansión sino hasta que el proceso de explotación capitalista en el campo (de 1940 a la fecha) empezó a consolidarse.

2. Las acciones hasta hoy realizadas para llevar la educación al agro han sido de carácter aislado y circunstancial, por lo que muchos de los recursos destinados para su consolidación y expansión han sido precariamente utilizados.

3. La carencia de planeación y organización en lo referente a la educación agropecuaria ha impedido que ésta contribuya de manera efectiva al desarrollo económico del sector rural.

4. La atomización en la tenencia y uso de la tierra y la concentración en otros casos han provocado una crisis de producción para cuya resolución se re-

quiere la racionalización del sistema de explotación de la tierra en su conjunto. Una manera de lograrlo es colectivizando el trabajo y procurando que la transformación del producto se realice de una manera integral, es decir, a través de un proceso que incluya desde el cultivo, hasta la industrialización y comercialización del producto.

5. Más que ningún otro sector de la población, el campesino (incluido aquí el indígena) ha visto impedido su acceso, en cantidad y calidad, a los servicios educativos que ofrece el Estado. Entre los diversos programas dirigidos a los campesinos adultos destacan los de dos grandes grupos:

a). aquellos que buscan compensar la falta de educación formal y

b). aquellos otros que se proponen contribuir al desarrollo integral de los individuos de tal manera que los impulsen a realizar las transformaciones necesarias de su realidad.

6. A primera vista, los esfuerzos realizados por los diferentes gobiernos en materia de política educativa en el sector rural no parecen formar parte de un proyecto único de educación nacional a largo plazo, ni estar insertos en una estrategia explícita de desarrollo social. Se presentan más bien como intentos -efímeros como sus promotores- cuyas concepciones del problema educativo y de sus soluciones difieren marcadamente entre sí, lo cual los reduce a poner el acento en algunas metas parciales y desestimar otras. Bastaría recordar la abundancia de planes, reformas, programas, etc., surgidos en los últimos treinta años, desde el Plan Nacional de Once Años de Torres Bodet hasta el actual planteamiento de la "modernización educativa".

7. El sistema se enfrenta a un proceso acelerado de concentración de la riqueza, frente a un fenómeno explosivo de desempleo y marginación social. Por tanto, el éxito de cualquier política educativa, sobre todo en el medio rural, dependerá mucho menos de sus características técnicas y pedagógicas que de un proceso más amplio de transformación que involucre al modelo social y económico de desarrollo.

8. La determinación de la nueva situación social y política del país tendrá que traducirse en una política y un programa educativos nuevos que deberán cerrar a los intereses económicos o políticos de los grupos privados toda posibilidad de contravenir la política educativa nacional, ya sea dentro del aparato formal o del no formal de educación; se deberá abandonar la educación para el escalamiento social, para el ascenso individual en un sistema que cambió la lucha por la espera, por un "hacer cola" para poder disfrutar de las ventajas del desarrollo. Se deberá implantar una educación que forme al hombre para la libertad, pero dentro de un concepto social de libertad, que libere al ser humano de la enajenación que lo empareja, aplasta su capacidad creadora y lo vuelve repetidor de frases publicitarias y de mitos políticos.

9. Un modelo educativo que vaya a ser implantado en el sector rural, debe nacer allí y elaborarse a partir de las palabras, el trabajo, las necesidades, las costumbres, las expectativas, las creencias, el *hábitat* y la cultura en general de quienes serán sus sujetos. Deberá comprender las formas pedagógicas por las que la población aprende en su relación diaria con la naturaleza y entender los procesos de organización que se dan en respuesta a sus necesidades y expectativas.

10. Por último, la educación no formal debe tender a detectar las potencialidades de desarrollo de tecnologías autónomas, profundamente enraizadas en el fondo de tecnologías propias y tradicionales de las comunidades.

BIBLIOGRAFIA

BONFIL, R. G. "Educación elemental". En: *Los recursos humanos y el desarrollo agrícola*. Ed. Productividad, México, 1969.

CASTILLO, I. *México y su revolución campesina*. Tomo I. Pax-México, México, 1968.

CONACYT-ANUIES. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F., 1981. *Documento base: Educación informal y no formal*. Vols. I y II, CONACYT-ANUIES, México, 1981.

FLORESCANO, E. *Origen y desarrollo de los problemas agrarios en México (1500-1871)*. Era, México, 1980.

GARCIA Téllez, I. *La problemática educativa en México*. Ed. Nueva América, México, 1969.

GODINA Velasco, M. "Notas sobre la educación rural en México". En: *Educación*, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, Vol. V, No. 28, abril-junio, 1979.

GOMEZ Escribá, J. y P. Krotsch Berthold. *Educación tecnológica agropecuaria. Realidad y perspectivas*. ("Cuadernos de Discusión", 1). CENAPRO, México, 1978.

LARROYO, F. *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa, México, 1967.

QUIROGA, Vasco de. *Reglas y ordenanzas para el gobierno de los hospitales de Santa Fe*. Gobierno del Estado de Michoacán, Morelia, 1970.

RABY, D. L. *Educación y revolución social en México*. ("Sepsetentas", 141). SEP, México, 1974.

SEP. Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior. *El por qué de la educación tecnológica agropecuaria en México*. SEP, DGETA, México, 1972.

SIERRA, A. S. *Las misiones culturales*. ("Sepsetentas", 113). SEP, México, 1973.

TALAVERA, A. *Liberalismo y educación*. Tomos I y II ("Sepsetentas"). SEP, México, 1973.

EDUCACION Y TRABAJO. APUNTES PARA UN MARCO CONCEPTUAL

Jean P. Vielle

I. INTRODUCCION

De manera reciente han cobrado particular relevancia las discusiones en torno a la óptima vinculación entre educación y trabajo.

Con la finalidad de elaborar el Proyecto Regional de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo, se reunieron en México, en julio de 1988, representantes de los Ministerios de Educación y Cultura de los países que integran el Grupo de los Ocho.[1]

Del mismo modo, el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la Organización de Estados Americanos, orientó sus prioridades y acciones para el quinquenio 1990-1995 hacia la realización en los países de América Latina del "Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo".[2]

En ambas ocasiones, en los debates que se dieron en torno a la formulación de las propuestas resultó evidente la necesidad de abordar conceptualmente el significado de la mencionada "relación entre educación y trabajo", sea en los términos clásicos de las distinciones entre educación para/en/por/previa al trabajo; o bien, aún en términos más concretos, de las diferencias entre educación y capacitación o de los puentes por establecer entre la educación técnica (vocacional) y la educación de adultos.

En definitiva, la tan mentada "vinculación entre educación y trabajo", so pena de convertirse en eslogan vacío, merece una reflexión mucho más profunda de la que por lo general se le concede.

Es necesario en primer lugar aclarar una serie de postulados y precon cepciones que se dan a menudo en forma casi automática al establecer diferencias en los roles que juegan, la educación por un lado y la capacitación por el otro, en relación al trabajo.

Lo anterior lleva entonces a revisar profundamente la noción misma de trabajo, sin lo cual resulta imposible situar en una perspectiva clara a la educación y a la capacitación.

Solamente después de haber efectuado esta revisión y estos replanteamientos teóricos, resulta factible darle contenido a programas que pretendan mejorar la relación entre educación y trabajo.

II. ALGUNAS DISTINCIONES ENGAÑADORAS

La reflexión teórica en torno a la distinción entre educación y capacitación está afectada por una serie de postulados, preconcepciones y prejuicios teóricos, epistemológicos e ideológicos, que deben ser ante todo aclarados.

En términos generales, el problema consiste en que se establece a menudo una distinción tajante entre educación y capacitación, que se fundamenta en, y se refuerza por, otras dicotomías no menos importantes.

La relación entre la educación y la capacitación se resuelve de este modo equivalente a la oposición entre el conocimiento y la acción, entre escuela y trabajo, entre teoría y práctica, entre ciencia y tecnología, entre escolarizado y desescolarizado, etcétera.

La primera oposición y la más fundamental, se establece a menudo a nivel filosófico entre el conocimiento y la acción. Como si el conocer no fuese una modalidad del actuar humano. Además, con la creencia de que toda acción certera debe ser precedida por un conocimiento adecuado, como si el conocimiento no se pudiese dar en la acción.

A lo anterior, se añade la escisión real entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo, que hace del periodo de escolarización un paso previo a la incorporación en actividades productivas, suponiéndose que durante este periodo el joven se prepara para su entrada en la vida activa, es decir productiva, incorporándose a la actividad socioeconómica o si se quiere, al trabajo.

Por otro lado, se considera a menudo que la adquisición de conocimientos -que predomina en general en la educación escolarizada en perjuicio del desarrollo de otros aspectos de la formación (habilidades, actitudes, valores)- es una fase previa indispensable para el desarrollo posterior de habilidades operativas en otras modalidades de experiencias educativas (*vg.* en la capacitación).

Lo anterior se ve reforzado a menudo por el divorcio existente en la formación escolarizada entre la teoría y la práctica. La enseñanza escolarizada es intelectualizante. Ella prepara para el mundo de las ideas y, en una proporción mucho menor, para el dominio del mundo de los objetos o de las relaciones humanas.

Esto se refleja en los programas de estudios (*curricula*), en el predominio de materias (asignaturas) destinadas a impartir conocimientos y en la escasez de experiencias prácticas (talleres) en los centros escolarizados.

Esa dicotomía se refleja igualmente en el predominio de las actividades informativas (enseñanza) sobre las experiencias educativas formativas (investigación). En esta perspectiva, se cree además que el desarrollo de las habilidades (se entiende: prácticas) resulta directamente de la adquisición de conocimientos (se entiende: teóricos).

La oposición teoría-práctica se acentúa a su vez, si consideramos la importancia respectiva ocupada por la ciencia y la tecnología en los programas de enseñanza escolarizada. El énfasis dominante en los programas de estudios está puesto en la transmisión y adquisición de conocimientos científicos, mientras que se descuidan las áreas tecnológicas -en particular, las áreas de formación disciplinaria en ciencias sociales que se supone no tienen tecnologías correspondientes, pero sí prácticas profesionales, cuyo dominio o arte no se adquiere por lo general en la escuela.

Resulta de lo anterior una dicotomía muy real entre las áreas científicas y técnicas de la formación; entre la enseñanza propedéutica, que prepara para adquirir más enseñanza y la enseñanza vocacional que se supone debería tener carácter terminal y preparar técnicamente para el trabajo.

Lo anterior se traduce a la postre en una distinción tajante y muy real entre el sistema educativo escolarizado y los sistemas de capacitación extraescolares. Esta distinción, respaldada por los hechos, es particularmente sensible en México a pesar del desarrollo de la educación técnica vocacional en el seno mismo del sistema escolar.

Además, en su proceso y en su metodología, la enseñanza escolarizada descansa fundamentalmente en la transmisión del resultado de experiencias intelectuales efectuadas por otros anteriormente. Los modelos y esquemas explicativos de la realidad que resultan de estas experiencias anteriores, codificados en materiales didácticos (libros), se transmiten por medio de la docencia y se adquieren por medio del estudio como algo siempre dado: conjunto de recetas que capacitan al sujeto para enfrentar situaciones problemáticas, en las cuales tan sólo se tiene que "aplicar" el esquema adecuado, escogido del acervo de modelos propuestos.

Como se observa, ese tipo de enseñanza deja muy poco lugar a la experiencia propia del sujeto educando; a su capacidad de observar la realidad y de aprender en contacto directo con ella; de modificar los modelos y esquemas ya establecidos de acuerdo con su nueva información y de crear nuevos modelos para enfrentar situaciones problemáticas.

De lo anterior, resultan las dicotomías establecidas entre docencia y aprendizaje; entre aprendizaje de lo ya establecido y aprendizaje para el cambio (Club de Roma) y entre aprender por la experiencia de los demás y aprender mediante experiencia propia *(experiential learning)*.

Aun cuando se admite que toda ciencia deriva de la experiencia, la dicotomía anterior lleva a acentuar la distinción entre las modalidades de educación que enfatizan la docencia (transmisión de experiencias ajenas) y al límite, la distinción entre educación y capacitación.

Lo anterior se ve reforzado al acentuarse la diferencia entre aprender con la intermediación de un maestro y aprender por sí mismo (autoaprendizaje); entre el aprendizaje social y el aprendizaje individual.

Eso se refleja en las distinciones, a menudo puramente convencionales, establecidas entre educación formal, educación informal y educación no formal.

En este contexto, la capacitación adquirida a través del ejemplo del maestro, por ósmosis o por simple contacto en la práctica de algún oficio, se considera a menudo como una modalidad de educación no formal o informal, a diferencia de la enseñanza formal tradicional.

En definitiva, todas las preconcepciones anteriores repercuten, en mayor o menor grado, en las distinciones convencionales establecidas entre la educación y la capacitación. Lo esencial de esta distinción parece descansar, además, en la diferente vinculación establecida por cada una de esas dos modalidades de formación con el mundo del trabajo.

Es indispensable pues, aclarar ante todo la interrelación fundamental entre esas tres manifestaciones del quehacer humano y, sobre todo, el área de traslapes en el cual las tres modalidades coinciden.

III. TRABAJO

En su significado más general, el trabajo se entiende como el esfuerzo organizado necesario para la realización de cualquier actividad humana de transformación. Como tal, el concepto de trabajo puede aplicarse por igual a cualquier manifestación del actuar humano.

En este contexto, el saber, el poder y el querer, como modalidades más fundamentales del comportamiento humano no se distinguen en lo esencial del hacer.

La búsqueda para alcanzar un propósito definido (teleología), presente en el saber, el poder, el querer y el hacer, implican que todas ellas son acciones que se realizan mediante algún proceso más o menos consciente y controlado, más o menos intencional, que es precisamente lo que se suele reconocer como trabajo.

Por otro lado, el ser humano se define precisamente por sus acciones. Es un ser inacabado y, por ende, un ser dinámico, que se transforma a sí mismo, modifica sus relaciones con los demás y transforma su medio ambiente.

En su significado más amplio, el concepto de desarrollo se refiere precisamente a esta transformación, que se realiza mediante un trabajo.

1. El trabajo para el desarrollo

Con ese primer significado muy general, el trabajo puede aplicarse por igual a la transformación de muy diferentes objetos.

a) Del entorno social:

- De la persona: uno se transforma a sí mismo y en sus relaciones con los demás (desarrollo personal o de la pareja).
- De la familia: participación de sus integrantes en la modificación de las relaciones familiares (desarrollo familiar).
- Del grupo social: transformación del grupo (desarrollo comunitario).
- Del ámbito productivo, empresa, grupo de trabajo (desarrollo organizacional), etcétera.

b) De la mente:

- El proceso de aprendizaje es un proceso de transformación de las estructuras mentales que implica un trabajo mental (desarrollo intelectual).

- La investigación es un trabajo que transforma los sistemas, las teorías y los modelos científicos (desarrollo científico).
- La creación literaria es un trabajo que contribuye al desarrollo de la literatura, etcétera.

c) Del entorno físico (desarrollo económico):

- La explotación de la naturaleza es la primera fase del proceso de transformación económica.
- La transformación se refiere a la producción de múltiples bienes, posterior a aquella primera fase de explotación (industrias de transformación).
- El trabajo productivo se refiere a las actividades anteriores y constituye tan sólo un tipo de trabajo humano (trabajo en ùn sentido estricto).

2. La formación para el trabajo

Todo trabajo humano se realiza mediante un proceso y exige cierto dominio de este proceso por parte del que lo realiza o de los que lo realizan en grupo.

Tener dominio para realizar un trabajo significa *ser capaz* de realizarlo, e implica ciertas condiciones:

a) Adquisición de habilidades y destrezas específicas; aptitudes para realizar este trabajo.

Disposición positiva e intencional hacia la realización de este trabajo: actitudes, motivaciones.

Ambos pueden ser atributos de la persona y/o del grupo que efectúa el trabajo.

b) Obtención de información o de conocimientos relativos a:

- Las propiedades y características del objeto o del medio por transformar.
- La capacidad y el potencial del sujeto transformador (conocimiento evaluativo de sus propias habilidades).
- El proceso mismo de transformación por efectuar y sus fases (sistema).
- Los procedimientos, métodos y técnicas para llevar a cabo ese proceso.
- Los medios o instrumentos por utilizar en el proceso.

c) Manejo del proceso:

La adquisición de conocimientos no es suficiente. Para efectuar correctamente el proceso (en forma eficiente, con miras a obtener resultados) es ne-

cesaria la práctica de este proceso, la experiencia que se adquiere mediante la realización del proceso de transformación en forma repetida y en condiciones reales.

3. El trabajo capacitador

La importancia de la experiencia práctica en el proceso de formación para el trabajo explica por qué la realización del trabajo *per se* puede convertirse, a su vez, en una modalidad de capacitación.

En otras palabras, es erróneo pensar que el dominio del trabajo resulte siempre y forzosamente de una modalidad de formación *previa* al trabajo y distinta del trabajo; o peor aún, que la adquisición de habilidades *para* el trabajo resulte forzosamente de la obtención previa o antecedente de los conocimientos necesarios.

Uno se convierte en investigador, es decir, no adquiere la capacidad de realizar el trabajo de investigación con tan sólo estudiar y asimilar un manual de metodología de la investigación. Asimismo, uno no domina un oficio cualquiera porque recibe un curso y lee un manual de procedimientos que describa el oficio, etcétera.

En todos estos casos, uno llega a dominar realmente el proceso de trabajo correspondiente mediante la práctica y la experiencia vivencial de este proceso.

De este modo, la realización misma de un proceso de trabajo específico se convierte en la fuente más segura de adquisición de conocimientos y habilidades y en una modalidad de capacitación por el trabajo.

Los ejemplos abundan para ilustrar este principio:

- Capacitación en el trabajo (*On the job training*).
- Capacitación de aprendices en contacto directo con la práctica del maestro, por ósmosis y por aprendizaje a través del ejemplo.
- Programas vivenciales de aprendizaje *(experiential learning)*.
- Rol de las prácticas profesionales en la formación de profesionistas, etcétera.

IV. EDUCACION

Del mismo modo que, partiendo del trabajo, es factible explicar su relación con la formación y la capacitación, resulta igualmente indispensable aclarar el significado de la educación en relación al trabajo y a la capacitación.

1. La educación como trans-formación

La educación se confunde a menudo con la simple instrucción o transmisión de información; o bien, con la docencia entendida como difusión y transmisión de conocimientos, o aún, con el aprendizaje reducido a la adquisición de conocimientos. En todos estos casos se privilegia en forma exagerada la función informativa del proceso educativo, la cual es inherente a este proceso pero no basta para caracterizarlo en su esencia.

Esencialmente, la educación es ante todo un proceso de formación. Formación, en todos sus aspectos y facetas, de la personalidad del educando (solo o en grupo). En esta perspectiva, la educación implica:

- Adquisición de conocimientos.
- Consecución de hábitos, patrones de comportamiento y actitudes.
- Transmisión y consolidación de valores.
- Desarrollo de aptitudes, destrezas y habilidades.
- Desarrollo intelectual y físico, etcétera.

Obviamente con este significado amplio, la educación-formación se refiere fundamentalmente a la transformación del educando.

A su vez, la transformación del educando se logra mediante la realización del proceso educativo. Conviene observar que este proceso tiene una doble dimensión:

a). de transmisión y adquisición del acervo cultural de una sociedad (pasivo);

b). de transformación de este acervo cultural (activo).

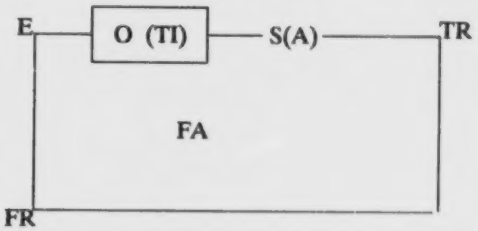
La diferencia entre una y otra de estas dos dimensiones del proceso educativo se manifiesta muy claramente en la distinción entre el aprender lo ya establecido y el aprender para el cambio (Club de Roma).

Educarse es someterse a un proceso de transformación. Pero es también, convertirse en sujeto activo de esta transformación y, por ende, capacitarse para realizar esta transformación.

2. El aprendizaje como trabajo

Lo esencial del proceso educativo se encuentra pues, en el proceso de aprendizaje. Ese a su vez, es un proceso de transformación que exige un trabajo.

El esquema fundamental del proceso de aprendizaje según Piaget, es el siguiente:



Donde: E = Entrada (información)

O = Organización (sistema de transformación interna)

S(A) = Salidas o acciones que llevan a

TR = Transformación de la realidad

FR = *Feedback* (modificaciones de la realidad objeto que engendrarán modificaciones en la información de entrada)

FA = *Feedback* (a partir de las acciones mismas que modifican la realidad)

TI = Transformaciones internas, reorganizaciones, esquemas diversos que resultan del proceso O - A

De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje es esencialmente un proceso de organización y reorganización de los esquemas y de las estructuras mentales en función de la acción transformadora del medio: es un trabajo mental.[3]

El sistema descrito caracteriza muy bien a la transformación mental interna del sujeto individual, pensante y actuante o, si se quiere, al autoaprendizaje. Sin embargo, hace falta considerar la dimensión social de este proceso.

La información de entrada que proviene de la realidad por transformar o ya transformada, puede resultar de la observación directa del sujeto, o de obser-

vaciones realizadas por otros. Los esquemas (modelos, teorías, sistemas) que conforman la estructura mental del sujeto pueden ser propios o haber sido elaborados anteriormente por otros. La retroalimentación puede ser el resultado por igual de acciones propias o de las acciones de otros aprovechadas por el sujeto educando.

En otras palabras, el aprendizaje puede resultar de acciones propias del sujeto educando en contacto directo con el medio, o bien de la comunicación de experiencias y de resultados de experiencias efectuadas por otros.

En este contexto, la transmisión de conocimientos (docencia) y el intercambio de ideas (diálogo) adquieren un nuevo significado como componentes del aprendizaje colectivo y del trabajo mental social.

Sin embargo, cabe reconocer que esta dimensión social del proceso de aprendizaje puede ser interpretada en un doble sentido.

En un extremo, se confiere a menudo a la docencia al monopolio de la transmisión de conocimientos como fuente exclusiva, unilateral y dominante de todo aprendizaje. En el otro extremo y en reacción a lo anterior, se cree que el intercambio de ideas (educación dialógica: Freire) es el único mecanismo por medio del cual se socializa el conocimiento en el aprendizaje colectivo.

3. La capacitación para el aprendizaje

Si, como lo vimos ya, el aprendizaje es una modalidad de trabajo, resulta claro que el sujeto educando puede y debe capacitarse para la realización de este proceso en forma intencional y sistemática (aprender a aprender: Faure).

Asimismo, en la medida en que este tipo de trabajo puede resultar fundamental en relación a otros tipos de trabajo (transformación del entorno social o del medio), se podría pensar que la educación básica o fundamental es un paso previo indispensable para cualquier otro tipo de capacitación. Así como puede pensarse que la capacitación es un paso previo indispensable para la realización de cualquier trabajo.

Por otro lado, es indiscutible que la educación básica capacita en particular para la misma realización del proceso de aprendizaje. La lectura, la escritura y los rudimentos de la matemática (operaciones básicas) son ante todo áreas de desarrollo de habilidades mentales (destrezas culturales básicas: Cámara).

Los tres son mecanismos de capacitación para la adquisición de cultura. La alfabetización, en última instancia, es una forma de capacitación específica para el trabajo mental. La lectura capacita para la adquisición de los conocimientos escri-

tos codificados en los libros. La escritura capacita para la transmisión del conocimiento (para la demostración de la adquisición de conocimientos en pruebas o exámenes de evaluación). Las operaciones matemáticas, además de su propósito utilitario, son estructuras lógicas que favorecen la simbolización y el aprendizaje mediante el uso de esquemas cada vez más abstractos, etcétera.

En definitiva, la educación básica capacita para aprender y el aprendizaje, en este contexto, se entiende en primer lugar como adquisición de la cultura existente.

Pero el proceso de aprendizaje es mucho más que un simple proceso de adquisición de conocimientos, es también práctica de transformación de la cultura. En este sentido, la experiencia vivida del proceso de aprendizaje capacita para aprender y desarrolla en el sujeto educando:

- La capacidad de observación de la realidad que permite la obtención de información sistematizada resultado de la experiencia y de la acción.
- La capacidad de reflexión crítica que favorece la confrontación de los esquemas mentales ya adquiridos con los datos informativos proporcionados por la observación de la realidad.
- La capacidad creativa que genera la transformación de los esquemas existentes y la producción de nuevos modelos, teorías y esquemas de acción.

En definitiva, la realización del proceso de aprendizaje capacita para aprender más y mejor y, sobre todo, habilita al sujeto educando para convertirse en actor de su propia formación mediante su participación en el proceso de la transformación cultural.

Con estas características, la educación básica se convierte en el punto de partida de la educación permanente.

La educación llega a ser básica o fundamental cuando dota al sujeto del instrumental de aprendizaje (lectura, escritura, matemáticas) y cuando desarrolla en él las habilidades necesarias para la realización de un proceso permanente de aprendizaje.

En definitiva, es esencial percatarse de que la capacitación para el aprendizaje, y mediante el aprendizaje, no puede resultar solamente de la adquisición de contenidos o de conocimientos (información), sino que se deriva sobre todo del desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje permanente (formación).

V. CAPACITACION

De acuerdo con lo anterior, la capacitación no se diferencia en lo fundamental de la educación.

En definitiva, la capacitación es tan sólo esta parte o esta faceta de la formación que se orienta de manera preferente al desarrollo de las habilidades, destrezas y aptitudes para la realización de procesos de transformación o de desarrollo, o para efectuar trabajos.

1. Especificidad de la capacitación

En lo esencial, la capacitación no se diferencia pues de otras actividades educativas. Como cualquier otro proceso educativo, ella descansa en la realización de actividades de aprendizaje-enseñanza y contribuye a la formación integral del sujeto.

Sin embargo, el proceso de capacitación tiene características específicas que lo distinguen y marcan sus diferencias en relación al proceso educativo más general que lo enmarca.

a). En primer lugar, la capacitación descansa con preferencia en la adquisición de *habilidades* (destrezas, aptitudes) para la realización de procesos de transformación y atribuye menor importancia al desarrollo de otras características de la formación (actitudes, valores, desarrollo emocional y físico) o a la adquisición de conocimientos.

Sin embargo, lo anterior no significa que la capacitación se limite al desarrollo de habilidades manuales, en oposición a las habilidades intelectuales o mentales.

En otras palabras, no procede como tal la distinción que se establece a menudo entre la educación como formación para el trabajo mental e intelectual y la capacitación como otra modalidad de formación específica para el trabajo manual.

La realización de múltiples y diversos procesos de transformación exige la adquisición tanto de habilidades mentales como de destrezas manuales, en una proporción respectiva que dependerá, en cada caso, del tipo de proceso de transformación por realizar, de su nivel de complejidad y de la naturaleza del objeto por transformar (objeto material, materia prima) u objeto mental (un modelo o una teoría).

b). Además, la capacitación tiene un carácter eminentemente *operativo*, lo cual significa que se aleja de cualquier propósito especulativo, y pretende asegurar ante todo la capacidad del sujeto para manejar procesos de transformación.

Lo anterior no significa, una vez más, que la capacitación se limite a desarrollar en el sujeto la capacidad del manejo instrumental de herramientas o de máquinas (dominio del instructivo: instrucción).

107

En otras palabras, la concepción de la capacitación como una especie de preparación para el manejo de medios en los procesos que hacen uso de ellos -y que no son solamente los procesos productivos- es una concepción sumamente restringida.

En su significado más amplio, capacitarse se refiere a la adquisición del dominio necesario para realizar procesos de transformación, es decir, para operar procesos (*Opus:* trabajo). Esto incluye el manejo de los medios como un componente más del proceso y, en los casos en que éste requiera, el uso de los mismos. Implica además cualquier tipo de medios (métodos, sistema) y no sólo de herramientas o de máquinas.

c). Por otro lado, es importante reconocer que la capacitación es eminentemente *técnica.*

Sin embargo, esto no significa que la capacitación esté limitada al dominio de los procedimientos (métodos y técnicas) necesarios para operar un proceso determinado.

El dominio de los procesos de transformación, esencia de la capacitación, implica mucho más que la simple pericia o habilidad para el uso de los procedimientos y de los recursos necesarios para su realización.

Tampoco está limitada a la aplicación y a la réplica de un procedimiento inmutable aprendido previamente (adiestramiento), que es lo que se entiende en general cuando se habla de capacitación técnica.

Resulta igualmente restringido concebir a la capacitación como la adquisición de los conocimientos susceptibles de aplicación -significado reservado por lo general a la tecnología, y por derivación a la educación técnica o a la capacitación tecnológica.

En términos generales, el dominio necesario para la realización de cualquier proceso de transformación, esencia de la capacitación, implica la adquisición de un arte (*tecné*), pero éste a su vez, es un complejo de habilidades o destrezas, de actitudes y aptitudes, de conocimientos y de experiencia que rebasan por mucho el dominio de un medio, de un sistema o de los procedimientos a seguir para efectuar cualquier proceso.

d). Por último, la capacitación es ante todo *práctica*, es decir, orientada fundamentalmente al ejercicio del trabajo o a la realización de procesos de transformación.

El propósito final de la capacitación es el *saber-hacer* mucho más que el *saber* como tal y se postula que la fuente de todo saber-hacer se encuentra en la acción (praxis: práctica).

La práctica se convierte así en el origen y en el destino de la capacitación. El mismo vocablo se aplica igualmente a la cualidad, habilidad o pericia adqui-

rida por el práctico mediante el ejercicio, lo cual constituye su experiencia (tiene práctica).

La experiencia, a su vez, denota por igual el ejercicio del proceso realizado (experimentar) y la capacidad o el dominio adquirido mediante este ejercicio (experto).

A su vez, el ejercicio del proceso implica la repetición de experiencias durante un periodo más o menos largo, que se denomina igualmente como práctica (práctica profesional).

El énfasis puesto en la práctica no significa que la capacitación esté exenta de -o se aparte de- la teoría.

La teoría entendida como esquemas de interpretación de la realidad objeto (modelos) o como conjunto de reglas y procedimientos para actuar y modificar esta realidad (sistemas) encuentra su fuente más segura y su verificación en la práctica, y enriquece toda práctica.

En definitiva, y de acuerdo con las cuatro características enunciadas, la capacitación se entiende como el componente o la modalidad de la formación que tiene un enfoque práctico y cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades y destrezas técnicas necesarias para operar procesos de transformación.

2. La educación vocacional

La capacitación necesaria para la realización de procesos de transformación es a la vez un componente indispensable de todo proceso de formación y una modalidad específica de formación. En el primer caso se hablará a menudo del enfoque vocacional de tal o cual modalidad de educación. En el segundo caso se hablará de la educación vocacional como un tipo específico de educación.

Hemos examinado ya a la educación básica como un tipo de capacitación que prepara para la realización de cualquier experiencia posterior de aprendizaje (véase IV.3 "La capacitación para el aprendizaje"). Nos queda por examinar a la capacitación como parte de cualquier experiencia educativa y/o como un tipo de experiencia educativa distinta de las demás.

Hasta aquí hemos hablado del proceso educativo como de un proceso integral que, en sus connotaciones más generales, entrelaza de modo estrecho la formación con el trabajo. En realidad, los sistemas educativos están muy alejados de este ideal, por muy diversas razones.

En primer lugar, no existe un solo sistema educativo, sino múltiples sistemas muy diferenciados para propósitos muy diferentes.

Aunque en lo esencial educarse sea siempre educarse, no es lo mismo educarse para la salud que educarse para ser un buen ciudadano; ni es lo mismo educarse para ser patrón que educarse para ser peón.

En última instancia, aunque la formación integral sea un ideal legítimo, por razones de "economicidad" -búsqueda simple de eficiencia en cualquier acción humana- existe la necesidad ineludible de abordar en forma fragmentada diferentes aspectos de la formación o diferentes tipos de formaciones.

A partir de esta necesidad básica de fragmentación del quehacer educativo, las fórmulas de corte son muy diversas y responden a intereses muy diferentes: diferenciación intracurricular por *materias* en función de las áreas temáticas que pertenecen a una misma área de formación; diversificación de las mismas áreas de formación en función del grado de insularidad y proteccionismo de los *gremios profesionales* correspondientes, y, sobre todo, diferenciación de las áreas del saber por compartimientos estancos que corresponden a las *disciplinas* y delimitan otras tantas áreas de formación.

Independientemente del mosaico de modalidades de formación resultante, una primera constatación es que, fuera de las modalidades de educación básica cuya función es la de capacitar para realizar otras modalidades de formación, todas las demás pretenden preparar, en una u otra forma, al educando para su inserción en la vida activa en algún tipo de trabajo. En este sentido, cualquier modalidad de formación "capacita para el trabajo".

Obviamente, esta capacitación para el trabajo se da en cada modalidad educativa con características y con intensidades muy diferentes. Esto resulta muy claro si se comparan, por ejemplo, los procesos de formación del ingeniero, del físico y del sociólogo.

Al observarlos resulta casi evidente que el primer tipo de formación capacita más para el trabajo que los otros; que el primero capacita más bien para realizar procesos de desarrollo económico, el segundo más bien para el desarrollo de la ciencia (investigación), y el tercero, no se sabe bien a bien si para el desarrollo de la ciencia o para el desarrollo de la comunidad; que el primero está muy vinculado a una práctica profesional de tipo técnico, el segundo a una práctica profesional científica y que el tercero, aparentemente, no tiene ninguna práctica profesional específica correspondiente, etcétera.

Sobre todo, las consideraciones anteriores en torno a la necesidad y, hasta cierto punto, a la deseabilidad de un abanico de modalidades de formación para el trabajo dentro del sistema educativo, no debe hacer perder de vista la razón fundamental de ciertas diferencias aún mucho más claras y tajantes.

Existen modalidades de formación propedéuticas y otras llamadas terminales. Curiosamente, las primeras pretenden capacitar tan sólo para poder seguir

estudiando en "grados" de complejidad y profundidad creciente y para alcanzar niveles cada vez más altos en la jerarquía del dominio de lo mental. Las segundas, por el contrario, pretenden que el proceso de la "trans-formación" personal se acabe cuanto antes y que el educando se inserte lo más pronto posible en la transformación productiva (trabajo propiamente dicho).

Igualmente clara resulta ser la distinción entre modalidades de formación que capacitan para labores intelectuales y otras que capacitan para labores manuales, lo cual no deja de recordar, una vez más, las categorías marxistas correspondientes.

En última instancia, afirmarán algunos, estos dos cortes drásticos entre las modalidades de formación son un reflejo del rol reproductor de las relaciones de clases que se supone asume el sistema educativo en los países capitalistas. En realidad y por extrapolación, el razonamiento resulta igualmente aplicable a todos los sistemas socialistas donde aparecen siempre y permanecen las mismas modalidades educativas (terminales, manuales) y los mismos cortes drásticos encontrados.

De lo anterior, se antoja deducir que todos los sistemas educativos capacitan en forma discriminatoria y selectiva para dos propósitos, prescindiendo de toda la gama intermedia. En un extremo, para el dominio de un oficio en un trabajo dependiente y productivo, destino que corresponde a la gran masa, y en el otro extremo, para el mando y el dominio sobre los demás que corresponde a las élites, sean estas últimas capitalistas, burocráticas o intelectuales.

Al extremo y al límite, la tendencia hacia la bipartición del sistema educativo se traduce en la aparición de una modalidad específica de educación mal llamada "vocacional" que pretende explícitamente capacitar para el trabajo. ¡Extraña vocación esta de entrar, con o sin buena voluntad, en el destino ineludible del trabajo dependiente!

En todo caso, el problema consiste en saber ¿con qué tipo de motivación entra uno a esta otra educación que no tiene etiqueta? (la que no tiene carácter vocacional) y en preguntarse seriamente ¿para qué diablos capacita esta otra modalidad educativa si no es para el trabajo?

Es entonces cuando el sistema de capacitación adquiere vida propia independiente del sistema educativo, en parte por las carencias que tienen muchas modalidades de formación en relación a la capacitación para el trabajo y en parte por la necesidad que tienen muchas modalidades de trabajo de compensar *a posteriori* las deficiencias de la capacitación en las modalidades existentes de formación. Este problema ha sido caracterizado a menudo como el de la desvinculación que tiene el sistema educativo en relación con los sectores productivos.

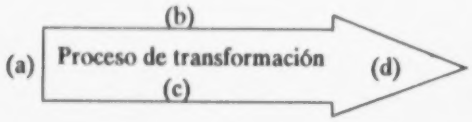
3. Capacitación para/en el trabajo

El rol social reproductivo selectivo de los sistemas educativos y la repulsión que tienen numerosas modalidades de formación en relación con la capacitación para el trabajo se traduce a la postre en un corte aún más drástico y definitivo. Al límite se establece la separación entre la educación por un lado y la capacitación por el otro.

La capacitación se convierte de este modo en una modalidad secundaria y despreciada de formación, tolerada tan sólo en algunas modalidades dentro del sistema educativo, y pospuesta lo más posible dentro de la etapa de formación para realizarse en algunas otras modalidades después de la misma.

Hemos abordado anteriormente el concepto de capacitación *por* el trabajo (véase III. 3 "El trabajo capacitador"), nos queda por analizar ahora los casos de la capacitación *para* el trabajo y de la capacitación *en* el trabajo.

Estas distinciones proceden en última instancia de las diversas alternativas conceptuales por considerar cuando se observa la posición que puede ocupar la capacitación en relación con los procesos de transformación. Examinemos el esquema siguiente:



La capacitación puede estar situada en las posiciones siguientes: *previa* a la realización del proceso de transformación (a); *paralela* al mismo después de que se haya iniciado (b); en ambos casos los procesos de capacitación se conciben como *distintos del* proceso de transformación. Además, la capacitación puede estar situada *durante* y *adentro* de (en) el proceso de transformación (c) o *consecuente* y *posterior* a su realización (d); en ambos casos el proceso de capacitación está *integrado* a/con el proceso de transformación y este último se convierte en el sustrato permanente vivencial (c) o en el punto de partida experiencial (d) de la capacitación.

Las distinciones entre capacitación para/en/por el trabajo recogen tan sólo parcialmente el sentido de las alternativas conceptuales planteadas y, sobre todo con su uso, siguen persistiendo ambigüedades semánticas que resultan del sentido

común dado a las preposiciones (*v. g.* todas las alternativas pueden ser indiscriminadamente formas de capacitación *para* -en beneficio de- el trabajo).

De todos modos, estos conceptos resultan ser de poca utilidad cuando se trata de identificar las modalidades existentes dentro del sistema de capacitación distinto, como lo vimos, del sistema educativo.

Arrancada y expulsada del sistema educativo donde tomaba su sentido como parte integral de la formación, la capacitación se convierte en instrumento del desarrollo, o en un negocio, o en un componente más de la función de producción. En todos los casos con un predominio casi absoluto del enfoque del capital humano.

Las modalidades concretas de capacitación existentes dependen en última instancia del tipo de instituciones que las imparten, de su propósito y del tipo de destinatarios.

La capacitación aparece entonces en las dependencias públicas, ministerios, secretarías, que tienen alguna función de promoción del desarrollo en alguna área (vivienda, salud, etc.) y necesitan organizar sus propios sistemas de capacitación, que cumplen entonces con una función de apoyo a los procesos de transformación emprendidos. Estos esfuerzos de capacitación, obviamente, son distintos de los que estas mismas dependencias realizan para su propio personal. A menudo estos sistemas aparecen como organismos descentralizados con funciones aún más específicas en relación al desarrollo (Instituto Nacional de Productividad) y al límite, en organismos con funciones específicas de capacitación (Institutos Nacionales de Capacitación).

La segunda vertiente de la capacitación es la que corresponde a empresas o escuelas que imparten capacitación como un servicio remunerado. Pertenecen a esta categoría las escuelas privadas de todo tipo que preparan el personal técnico necesario para las empresas o para los sectores productivos y que imparten, con grados muy diversos de calidad, "carreras cortas de tipo técnico o vocacional": secretariado, corte y confección, peluquería, etc. Conceptualmente este subsector es todavía parte del sistema educativo. Sin embargo, su enfoque, su carácter de negocio y su dependencia del sector productivo lo caracterizan como un componente indiscutible del sistema de capacitación. Lo mismo ha de decirse de los numerosos despachos de consultoría para empresas que ofrecen, como una de sus tantas funciones, programas de capacitación concertados y contratados *(tailored made)* con las empresas. Por último, existen empresas especializadas que se dedican en forma específica a proporcionar servicios de capacitación para otras empresas de los sectores productivos. Todos estos últimos están definidos a menudo como organismos que pertenecen al sistema de capacitación externa.

De hecho, la capacitación anterior se distingue por su fuente de la capacitación interna, organizada y realizada por las mismas empresas productivas para

su propio personal a todos los niveles y, a veces, en colaboración con las empresas de capacitación externa ya mencionadas.

Por último, aprovechando el éxito de las empresas de capacitación externa, las mismas instituciones educativas, y sobre todo las de nivel superior, ofrecen *por fuera* programas, por lo general pagaderos, de educación continuada, extensión cultural y extensionismo rural, etc. Estas "extensiones" de su función educativa atraen la atención una vez más sobre el carácter marginal que atribuyen las instituciones del sistema educativo a la función de capacitación.

El abigarrado mosaico del panorama de la capacitación que resulta de la atomización de las instituciones y de los diferentes intereses encontrados, permite afirmar la no-existencia de un sistema de capacitación como tal.

La anarquía resultante en el mundo de la capacitación es igualmente el producto de la fragmentación y especialización extrema de las áreas, de los enfoques y de los contenidos específicos de la capacitación ofrecida. La atomización de la oferta de capacitación es la consecuencia en última instancia de la parcelización de los trabajos, de los puestos o de los roles productivos que corresponden a cada tipo de capacitación demandada. En última instancia, la división del trabajo engendra la desintegración de la capacitación.

Esto último atrae a su vez la atención sobre el carácter exclusivamente utilitario de la capacitación impartida. Exceptuando a la capacitación gratuita ofrecida por instituciones del sector público, destaca el carácter oneroso y a menudo venal de la capacitación ofrecida en el mercado, sin criterios ni controles de calidad.

Por último, y salvo en lo que se refiere a la capacitación de operarios en empresas y de campesinos en algunos programas destinados al medio rural -que se caracterizan por sus enfoques de aprendizaje en la experiencia del trabajo (investigación-acción)-, todos los sistemas de capacitación se caracterizan por lo general por su concepción bancaria de la enseñanza: cursos ex cátedra, instrucción impartida por instructores, contenidos libréscos...

En última instancia, la desvinculación de la educación y de la capacitación engendra la pérdida de significado de esta última; su anemia creciente es consecuencia de la misma desvalorización del trabajo que pierde su significado amplio y de su subordinación total a los imperativos de la división enajenante del trabajo productivo.

NOTAS

1) Para mayor información sobre este proyecto véase el "Proyecto Regional de Educación Básica vinculada al Trabajo Productivo" (CREFAL, Pátzcuaro, 23 de septiembre de 1988), publicado en este número de la *Revista*, en la sección "Documentos".

2) Para mayor información véase el documento "Perfil del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo: Prioridades 1990-95". PREDE-OEA, Pátzcuaro,12-19 de julio de 1989.

3) El concepto de trabajo mental no debe confundirse con el de trabajo intelectual, en oposición al de trabajo manual, de la terminología marxista.

EXPERIENCIAS

APORTES PARA UN PROYECTO SOCIOEDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN EDUCACION DE ADULTOS

Julio C. Valdez

Responsable de Investigación en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente, CEPAP, de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. El documento fue elaborado en Caracas, en agosto de 1988.

I. INTRODUCCION

Hemos visualizado este trabajo -hecho, por demás, con cierto apresuramiento- en dos partes claramente definidas.

La primera parte trata de plantear la educación de adultos en el marco de ciertas realidades de la universidad latinoamericana.

La segunda parte apunta ciertas alternativas un tanto sectoriales si consideramos que ellas surgen de la reflexión en torno a una experiencia concreta de la que formamos parte, la consolidación del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente, CEPAP, de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en Caracas, Venezuela.

Es inevitable que en esta segunda parte pasemos sin previo aviso de lo que "es" a lo que "debe ser". También que, por basarnos en una experiencia de "carne y hueso", dejemos por fuera muchos elementos vitales en el campo de la educación de adultos.

II. PROBLEMATICA

1. La universidad latinoamericana como contradicción

La universidad latinoamericana, como otras instituciones, vive una ambivalencia histórica: por un lado, sufre una sujeción a los límites que le impone la estructura socioeconómica prevaleciente; por el otro, representa un movimiento donde convergen fuerzas que propician la transformación sustancial de la sociedad (Silva M. y Sonntag, 1960).

Así, por ejemplo, en el caso venezolano -y no exclusivamente en él- coexisten dos corrientes encontradas: una, liberal, empeño de las clases sociales emergentes de emplear la "cultura" (el saber universal, enciclopédico) como apoyo y respaldo para el ascenso social; la universidad, en esta línea, debe brindar ese marco planetario de saber a sus estudiantes.

La otra corriente podríamos llamarla tecnicista: como consecuencia de un modelo de crecimiento económico acelerado en tránsito hacia una economía de exportación con énfasis en el control de mercados regionales, el sistema educativo -y en especial la universidad- deben preparar los recursos humanos que el referido proceso demanda (Candes, 1985).

Las situaciones de contradicción vividas por la universidad latinoamericana son, por supuesto, manifestaciones de las tensiones existentes en la sociedad global. Tensiones, por ejemplo, entre la acumulación de la riqueza en pocas manos y el crecimiento de la miseria en grandes sectores de la población. Tensiones entre el acomodamiento cotidiano a la sociedad existente y la lucha por una nueva sociedad, llámese ésta desarrollada, socialista o convencional. Tensiones entre las fuerzas que se hallan convencidas de que, en lo esencial, están construidas las bases de la democracia y los que piensan que, para que exista una auténtica de-

mocracia, hay que romper el molde de lo existente y traer nuevas estructuras. Tensiones entre la aceptación de las imposiciones de las grandes potencias gozando de los débiles y fugaces beneficios que ello trae y el enfrentamiento directo de ellas, con todas las desventajas del caso.

2. La universidad como sistema autónomo de aprendizajes

En la sociedad existen diversos sistemas -o circuitos- de creación, apropiación, difusión y legitimación de aprendizajes. Ejemplo de ello son los medios de comunicación masiva, la Iglesia, los partidos políticos, los gremios, los movimientos sociales y los sistemas educativos formales.

De todos estos, la universidad es el sistema -o circuito- de aprendizaje por excelencia; es decir, el que goza de mayor aceptación y reconocimiento en todos los estratos sociales.

La universidad, a pesar de representar un circuito de aprendizaje autónomo, está sometida a una serie de condicionantes. En el plano externo sufre de las constricciones que estremecen a la sociedad entera y de la virtual tensión entre lo que es y lo que debería ser. En el plano interno los saltos históricos le han ido dejando una sedimentación curricular un tanto pesada -desvinculada casi de cualquier justificación- que, unida a una cadena de hábitos de repetición, rituales de profesores, estudiantes, personal administrativo y obrero, ha ido formando peligrosos circuitos viciosos que amenazan con asfixiar la creatividad.

Así, tanto los profesores como los estudiantes deben recorrer una especie de túnel curricular (un pasadizo con una sola entrada y una sola salida), ceñido de esquemas conductistas, a veces demasiado teoricista, a veces demasiado instrumentalista, pero casi siempre desligado de la realidad continental.

El reconocimiento, la validación y la acreditación de los aprendizajes de los estudiantes dependen básicamente del juicio del profesor.

Por otra parte, si bien los títulos universitarios son muy codiciados, sea porque fungen de carta de crédito para conseguir empleo, sea porque representan especies de títulos nobiliarios de ascenso social, asistimos hoy a una paulatina desvalorización de los mismos en el seno de la sociedad.

La universidad, espacio histórico conquistado por sectores sociales emergentes en diversos estadios de su evolución, parece hoy crecer bajo sus propias leyes, como un sistema de aprendizaje que se legitima a sí mismo ante la sociedad. Como ejemplo de ello ponemos el que gran parte de los conocimientos generados por la universidad tienen que ver con ella misma, con su problemática interna. Es un poco Saturno-Cronos devorando a sus propios hijos (Ordóñez, 1986).

Lo anterior nos permite visualizar las dificultades de la universidad latinoamericana para integrarse al mundo de la educación de adultos.

Por otro lado, tenemos la tendencia absorbente de los ministerios de educación, con su estilo centralista y vertical, ante la cual las universidades se alejan esgrimiendo aquello de la autonomía universitaria. Esto hace que las posibilidades de coordinación y articulación recíproca sean menores. (La REDALF, hoy día, constituye un buen esfuerzo de acercamiento de todas las instancias que hacen educación de adultos, a pesar de su lentitud y de sus tropiezos).

Más allá de las dificultades organizacionales-administrativas existentes para lograr una coordinación eficiente en lo que podría denominarse una política de educación de adultos -nacional e internacionalmente hablando-, encontramos problemas de orden concepcional-operativo en la *praxis* cotidiana de la educación de adultos.

Es profundamente distinto hablar de educación de adultos desde el enfoque de la educación permanente que desde el de la educación popular.

La educación permanente implica adaptar a la persona a la posibilidad de responder adecuadamente a los cambios violentos que sacuden hoy día nuestra sociedad, de cara al desempleo de una función útil de parte de dicha persona en la comunidad donde está inserta (Castrejón D. y Angeles, 1974).

La educación popular implica la formación sostenida de las clases subalternas, su concientización, su organización, de cara a la construcción de un proyecto sociopolítico de transformación radical de la sociedad (Feresson *et al.*, 1983).

Existen, pues, divergencias profundas de ideas, actitudes y formas operativas de llevar a cabo la educación de adultos, lo cual conlleva -en muchas ocasiones- el recelo mutuo a la hora de entablar profundas discusiones sobre el tema.

4. Enfoque curricular dominante

La educación de adultos en América Latina tiene no solamente problemas concepcionales y operativos -definición, eficiencia- sino también de alcance. Mucho esfuerzo y, en general, pocos resultados. Esto se debe, en gran parte, a que las acciones emprendidas son proyecciones de las ideas de personas que habitan contextos complejos y burocráticos, y que muchas veces no conocen lo que pasa "allá afuera" (Chaparro, 1986). Y esto vale tanto para el ministerio de educación como para las universidades.

Lo anterior es válido para el enfoque curricular que manejan tanto el ministerio como las universidades (pensamos ahora, fundamentalmente, en la educación formal, aun cuando esto trasciende muchas veces a la educación no formal).

Se trata, en este enfoque curricular, de "traer" a las personas que habitan cualquier sector social o comunidad, independientemente de sus vivencias culturales y sociales, a un sistema curricular estratificado, compuesto por materias desconectadas entre sí y ausentes de la realidad del estudiante. Y esto ocurre tanto en la gran ciudad como en las zonas rurales más apartadas.

Es lo que en otra ocasión hemos llamado Modelo Curricular de Adecuación (Valdez, 1987). La diversidad de espacios sociales existentes en la sociedad, que tienen sus circuitos naturales de aprendizaje, deben adecuarse o subordinarse a las lógicas y a los condicionantes de un sistema centralizado, jerárquico, vertical, de conocimientos casi siempre desvinculados de los requerimientos de las comunidades.

En este enfoque predomina una concepción donde lo esencial del aprendizaje es el conocimiento y su acumulación (en detrimento de las actitudes, habilidades, opciones valorativas y estéticas). Y son así las cosas, a pesar de lo que digan los marcos teórico-filosóficos de los diseños (en caso de que los hubiere). Aprender, aquí, es adecuarse a determinadas lógicas, a determinados patrones de referencia que casi nunca propician la criticidad, el diálogo, la creatividad y más bien refuerzan la relación de subordinación del educando al educador.

De este círculo escapan muchas iniciativas aisladas que se acercan a la educación no formal en las universidades. Nos referimos a todas aquellas acciones emprendidas por tesistas, pasantes, equipos de investigación y de intervención social que surgen en las universidades para emprender la búsqueda de alternativas educativas en la línea de la participación, la concientización, el diálogo crítico, la acción organizativa en las comunidades.

Cierto es que la universidad se ha planteado nuevas estrategias, nuevas modalidades de aprendizaje. Ultimamente oímos hablar de educación abierta, de estudios universitarios supervisados, de cursos de mejoramiento profesional. Sin embargo, pensamos, estas innovaciones se reducen a pocas cosas: a) el estudiante puede seleccionar, por ahora, si ve tal o cual materia (de todos modos, tendrá que verlas temprano o tarde); b) el estudiante tiene más tiempo para estudiar las materias (lo que se denomina "flexibilidad", o que "el estudiante aprende a su propio ritmo"); c) el estudiante puede convertir su experiencia en créditos (asimilación a un *pensum* central).

Pero en lo fundamental, el enfoque curricular (Modelo de Ade uación) no cambia.

Caso aparte, también, son los diseños curriculares (explícitos o no) presentes en experiencias de educación no formal de adultos. Allí se manifiesta la búsqueda de alternativas educativas, muchas veces más en sentido filosófico que práctico. Mas se trata de vivencias ricas, susceptibles de perfeccionamiento (García Huidobro, 1982).

5. Universidad y formación de educadores de adultos

Las universidades latinoamericanas, en general, poco se preocupan de la formación de educadores de adultos.

Sus intentos reflejan el marco general de la problemática: la toma de decisiones es centralizada; generalmente hay un programa único para una gran diversidad de personas y contextos socioculturales; no siempre los sujetos seleccionados son los más aptos para esta tarea; no siempre los formadores de los educadores de adultos están bien preparados, o hablan "por encima" del nivel de los otros; la preparación enfatiza sólo la didáctica (técnico-instrumental); los programas y los textos incitan muy poco a la criticidad, al diálogo enriquecedor (Chaparro, 1987).

6. Universidad, sistematización, investigación y confrontación de experiencias de educación de adultos

La universidad está muy anclada en modelos positivistas de búsqueda del saber. De aquí que rigidice o ritualice con fuerza sus formas de investigación, e incluso, ejerza una vigilancia policial contra otras maneras de conocer. Sus criterios de verdad han sido, predominantemente, aquellos válidos en otras latitudes (Europa, Estados Unidos).

Esto implica, por supuesto, que la universidad deja "por fuerza" múltiples y diversos sistemas de aprendizaje que se desarrollan en otros sectores sociales y comunidades, especialmente las de más populares connotaciones.

Ultimamente, la universidad latinoamericana ha participado con instancias estatales, organizaciones no gubernamentales (ONGs) y organismos internacionales en ese gran esfuerzo por intercambiar y debatir tanto ideas como experiencias en torno a la educación de adultos. Ello ha repercutido en un notable avance en la información, clarificación de conceptos, planteamientos, estrategias, que requieren aún de sistemáticos seguimientos.

Más allá de las estructuras que tienen que ver con la educación de adultos, están las personas que desde las instancias gubernamentales, las universidades, las organizaciones voluntarias, etc., se hallan dispuestas no sólo a seguir llevando adelante programas y proyectos, sino también a confrontar ideas y experiencias en relación al tema. Las ONGs, en este sentido, han alcanzado últimamente un inusitado liderazgo.

Esto da un sentido de aliento al acceso a futuro de la educación de adultos en el continente y en el mundo.

III. POSIBLES ALTERNATIVAS

1. El proyecto socioeducativo de la universidad

La universidad ha de definir su proyecto socioeducativo en un sentido tal que, partiendo de sus actuales contradicciones y tensiones, y a través del diálogo y el acuerdo mínimo entre las fuerzas presentes en ella, puedan trazarse formas de incidencia social, no sólo para resolver problemas en la sociedad que es, sino para anticipar la sociedad que debe ser.

Sabemos que ese "deber ser" cobra diversas formas, según quien lo propugne. Sin embargo, no podemos esperar a estar todos de acuerdo en la meta y en el camino mejor para seguir actuando. Lo sano sería -pensamos- abrirnos a la diversidad, apoyarnos unos a otros aferrándonos a las coincidencias y respetando las divergencias, y mantener cauces de diálogo y confrontación para enriquecer este gran proyecto que puede ser colectivo.

Las proposiciones que formularemos ahora constituyen un camino entre infinitas opciones.

La universidad constituye el circuito de aprendizaje más sistemático, más consciente de sí y de mayor acumulación histórica de saber nacional, continental y mundial. Mas, en gran parte, ya lo dijimos, es un circuito que gira sobre sí, lo cual limita su capacidad de renovación.

Por otra parte, asistimos al auge y enriquecimiento de nuevos circuitos de aprendizaje, como son por ejemplo los movimientos sociales. Tales contextos, auténticos protagonistas de un poder emergente en todo el continente, que se expresa en la noción "sociedad civil", se están convirtiendo progresivamente en verdaderas escuelas de ciudadanos. Promueven centros de formación, investigación y documentación cuyo rigor académico y valor social difícilmente se puede poner en duda (Segovia, 1986). El mantenerse lejos de tales fuentes del saber como ésta no ayuda a la universidad.

La universidad, sin abandonar sus tradicionales fuentes de saber, puede iniciar -o continuar- un sistemático acercamiento a esos sistemas de aprendizaje cotidianos, a veces invisibles, casi siempre inéditos que existen en la sociedad; aprehender esas redes relacionales que permiten aprender en la familia, en el barrio o comunidad rural, en la fábrica, en la fiesta, en la organización donde se milita, en la misma escuela (*curriculum* oculto), en los movimientos sociales, en el partido político, etcétera.

Se trata, aquí, de abrirse a una diversificación inconmensurable de los sistemas de aprendizaje existentes en la sociedad. Apreciarlos, describirlos, analizarlos, sistematizarlos restando su cualidad de creación colectiva.

Ahora bien, no se trata de conocer las cosas para dejarlo todo como está; tampoco se trata de imponer pautas de aprendizaje generadas por una institución, sin ton ni son, a todo el mundo.

Se trata de meditar en torno a dos principios generales orientadores: a) diversidad: el derecho a ser diferente, la posibilidad de que cada persona o comunidad pueda crear su vida y su futuro; b) alteridad: el reconocer que hay otras personas, otras comunidades, otras instituciones que pueden tener tanta razón como nosotros.

Luego, si cada quien ha de ser diferente, y cada quien puede tener razón y, por otro lado, sabemos que no podemos vivir aislados, sino en comunidad, se impone la categoría "diálogo".

Diálogo no sólo significa el intercambio entre personas que habitan una comunidad, una organización o una institución para llegar a acuerdos mínimos y delimitar bien los desacuerdos. Diálogo implica, también, la confrontación entre corrientes entre sí, como por ejemplo: educación permanente y educación popular, modelo positivista y modelo de investigación participativa, educación formal y educación no formal.

Si la universidad, basada en un diálogo respetuoso, emprende procesos de intervención social en los circuitos sociales de aprendizaje, esto redundará en beneficio para las partes involucradas. Los sectores y comunidades se esforzarán para tratar de ganar mayor coherencia y sistematicidad en las acciones cotidianas y para elevar los niveles de comprensión y abstracción, a fin de prever y evaluar mejor lo que se hace. La universidad, por su parte, consolidaría su presencia social, exploraría nuevos e insospechados campos de aprendizaje e imprimiría frescura a los procesos de conocimiento (Segovia y Valdez, 1988).

Observando lo anterior, nos queda la duda en relación al aumento de costo y de burocracia que puede implicar llevar a términos operativos los planteamientos anteriores. Sin embargo, las cosas no tienen que ser así. Podemos pensar en una forma de coordinar esfuerzos en los terrenos de la docencia, la extensión y la

investigación. ¿Es esto posible? Puede ser, si pensamos en un nuevo modelo curricular.

2. Un nuevo modelo curricular

El modelo curricular actual dominante en la universidad, ya lo hemos dicho, es predeterminado, rígido. En él, el participante -adulto- debe desprenderse de su bagaje sociocultural para adecuarse a una lógica institucional impuesta.

El programa escolarizado cobra una magnitud absoluta, pues ello garantiza el rigor académico de los procesos de aprendizaje.

Las decisiones vitales están en manos del profesor, práticamente sin derecho de apelación. La institución decide qué aprendizajes validar y cómo hacerlo.

Hemos pensado en un nuevo modelo curricular que ha de resolver la tensión existente entre dos polos: uno, la rigidez y subordinación a una práctica académica fundamentada por muchos años de uso; otro, la apertura ilimitada del aprendizaje vivencial, muchas veces espontáneo, muchas veces no consciente, en el que todo está permitido.

Un nuevo modelo curricular ha de mantener rigor y sistematicidad, así como relación directa con la explosión contemporánea del saber, aunque sin imposición. Por otro lado, ha de mantener apertura y exigencia de superación al saber experiencial.

Se trata, pues, de inducir un aprendizaje vivencial intencional, consciente, partiendo de los requerimientos de personas y comunidades concretas; brindando referencias teóricas y operativas para enriquecer lo que se aprende, y manteniendo una permanente y sistemática reflexión sobre el proceso de aprendizaje, con miras a retomar luego el hecho vivencial.

El aprendizaje, además, debe ser proyectivo, en el sentido de que se aprende en la medida en que se induce el aprendizaje de otros.

De aquí que el compromiso fundamental del estudiante (educador de adultos, en nuestro caso) y la institución -universidad- pueda resumirse en los siguientes términos: llevar a cabo justificadamente proyectos socioeducativos; construir, para sí, sistemas de aprendizaje promoviendo que otros (barrio, escuela, caserío, organización, etc.) construyan los suyos, y demostrar la calidad de sus aprendizajes, no sólo en el plano académico, sino en el del reconocimiento social, es decir, en la medida en que una comunidad avala el aprendizaje desarrollado.

La institución, a su vez, se compromete en un triple sentido: promoviendo la acción socioeducativa del estudiante; animándolo y dotándolo de espacios de

reflexión para que él reconozca y supere obstáculos, afiance aciertos y, en fin, mejore el diario trabajo, así como del amparo institucional que demande, y evaluando, es decir, imprimiéndole un carácter sistemático al proceso.

En este marco, el programa escolar (que existe) no es de una magnitud absoluta. No predetermina entradas y salidas de los aprendizajes. Es un conjunto de áreas de conocimiento, destrezas y aptitudes que sirven de base para la negociación permanente entre los estudiantes y la universidad, tanto en el desarrollo de los proyectos socioeducativos como en la derivación de los saldos de aprendizaje.

Es decir, no existe un perfil estándar que el participante (estudiante) debe transitar para aspirar a un reconocimiento formal. Existen perfiles personalizados -a veces combinados con perfiles elaborados con la organización en la cual el estudiante milita- en los cuales se ha de demostrar su nivel de aprendizaje en términos de excelencia y calidad.

La evaluación se va dando en la medida en que la institución acompaña al proceso del estudiante. Se toma en cuenta el aprendizaje de habilidades y destrezas, áreas de conocimiento, problemas investigados, contextos de actuación, actividades sistemáticas, roles, actitudes, etcétera.

La evaluación no es unidireccional, se manifiesta a través de la autoevaluación (el estudiante se evalúa a sí bajo ciertos parámetros previamente negociados); la evaluación de la institución (bajo la responsabilidad del docente encargado del acompañamiento del estudiante), y la evaluación de los compañeros de estudio, agrupados en un equipo de aprendizaje. Se busca, además, en la medida de lo posible, la participación de otros actores, como por ejemplo miembros de la comunidad donde el estudiante lleva a cabo el proyecto socioeducativo y personas conocedoras del área desarrollada -alfabetización, teatro, psicología, antropología, etcétera.

En cuanto a reconocimiento, validación y acreditación de aprendizajes, tenemos lo siguiente:

El reconocimiento no es exclusivo de la universidad. Se da en la medida en que haya experiencias y aprendizajes que sean significativos para la comunidad, para el estudiante, para el equipo de sus compañeros de estudio y/o para la institución.

La validación es la aceptación, por lo menos, del propio estudiante, de sus compañeros y del docente-representante institucional, de un nivel mínimo de calidad, suficiencia y excelencia de los aprendizajes demostrados.

La acreditación es el proceso de negociación para la conversión de la validación en un resultado cualitativo (nota o calificación).

Este nuevo modelo curricular trazado a grandes rasgos requiere, es cierto, de un tratamiento mayor del que aquí podemos ofrecer. No es un modelo acabado, en torno a él hay mucho que decir, que debatir, que confrontar, que elaborar. Sin embargo, existe y responde a problemáticas concretas, y por ello es una referencia.

El diseño curricular propiamente dicho es una mera referencia para que las personas se sienten a negociar. De aquí saldrán reglas claras, explícitas, que hay que respetar hasta tanto las partes involucradas no decidan modificarlas.

En otra oportunidad hemos denominado a este modelo "Espacio Intermedio" (Valdez, 1987). Se trata de crear un espacio abierto, con mínimas reglas de juego, que permita el intercambio fructífero entre la universidad y otros entes sociales (personas, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, figuras estatales, etcétera).

Aquí el programa adquiere una magnitud relativa, por cuanto es sólo un marco referencial para abrir y condicionar el diálogo entre actores sociales. La negociación y la búsqueda de consenso pasan a ser variables sustantivas en este enfoque.

3. En cuanto a la formación de los educadores de adultos

Este enfoque curricular puede dar cabida, y de hecho así ocurre, a personas que se desenvuelven -o pretenden hacerlo- en diversos ámbitos de la educación de adultos. Estas personas pueden venir por iniciativa personal o avalados por una entidad u organización.

Aquí vienen quienes practican la educación de adultos en circuitos formales (educación básica, secundaria, superior) y en circuitos no formales (cooperativas, asociaciones de vecinos, grupos ecológicos, indigenistas, etcétera).

En general, estas personas traen no sólo un bagaje de experiencias y actitudes, y un sentido claro del compromiso asumido, sino también una direccionalidad en sus proyectos de vida. Por otra parte, también traen un cúmulo de hábitos y prejuicios heredados de otros circuitos de aprendizaje (rigidez, ritualizaciones, etcétera).

Desde un inicio es conveniente nombrar ese aprendizaje, identificarlo, compartirlo. Luego será sometido, colectivamente, a la crítica, a través del diálogo y la confrontación. Indagar, en sus bases, en sus fundamentos, en sus implicaciones; poner en tela de juicio lo que hasta ahora se daba como cierto, y pensar en alternativas que antes no se habían tomado en cuenta. Aprender a ejercer una

crítica sana, reflexiva, hacia los demás y hacia sí mismos. Aprender, por otro lado, la creación colectiva de conocimientos.

En este mar de conceptualizaciones, referencias teóricas, análisis de experiencias, integraciones, acuerdos, desacuerdos, no sólo se va conformando un cuerpo colectivo que después derivará en la conformación de equipos de aprendizaje, sino que cada persona tendrá mayores elementos referenciales para ver su experiencia pasada y actual, y para prever la futura.

Luego, pensar en el futuro. El acuerdo es que cada quien -o un grupo- se plantee un proyecto socioeducativo en un contexto concreto. Esto se hace por escrito.

Este proyecto es sometido a la crítica, aun antes de su operativización. La idea es depurarlo, perfeccionarlo, por un lado, y por el otro, que su ejecutor adquiera una base firme para llevarlo a cabo. El equipo de aprendizaje actúa aquí como problematizador de situaciones y planteamientos, y como orientador de procesos.

Hasta ahora, el estudiante participa de un sistema de conocimientos: el grupal-institucional. Sin embargo, trae elementos de otros sistemas: oficinas gubernamentales, el barrio, la cooperativa, por ejemplo.

Al iniciar el desarrollo del proyecto en el contexto elegido entra en juego otro sistema de aprendizaje: la escuela, el caserío, la organización; es decir, el ámbito sociocultural donde se desarrollará la acción educativa.

Esto implica conocer, investigar bien este sistema de aprendizaje, sus requerimientos, sus formas específicas, sus direcciones, para pensar en una acción eficiente. Implica, además, el trazo de unos objetivos claros, precisos y de estrategias metodológicas definidas, aunque susceptibles de ser modificadas en el camino.

El diálogo entre ambos sistemas de aprendizaje debe ser respetuoso, sin imposiciones, sin reducir y cosificar al otro.

Tanto el estudiante como el equipo de aprendizaje y la comunidad involucrada han de estar conscientes de ello.

La universidad propicia la reflexión permanente durante el desarrollo de los proyectos socioculturales. Uno, para garantizar el cumplimiento de los objetivos pautados o la conveniente modificación de los mismos. Otro, para acercar esa práctica a modelos o referencias teóricas que puedan enriquecerla.

El estudiante, dentro de estas reglas de juego, va construyendo su diseño curricular personalizado (que puede guardar similitudes con el de otras personas de práctica educativa parecida). A su vez, propicia la creación de aprendizajes en otros sistemas.

Al final del proyecto o de una etapa del mismo, el estudiante presenta un informe de aprendizaje donde describe y analiza la experiencia, con la debida sustentación teórica-referencial, y se presentan los saldos educativos tanto para la comunidad como para sí.

Este informe es discutido y evaluado por el equipo de aprendizaje (en lo posible con participación de miembros de la comunidad donde se realizó el proyecto) con la presencia de un docente-representante institucional.

La apropiación o difusión de los aprendizajes constituye un dialéctico intercambio donde el estudiante es el centro de referencia. El intercambia con la comunidad para llevar a cabo el proyecto donde ella ha de aprender cosas útiles; él intercambia con la universidad (equipo de aprendizaje) para fundamentar, orientar y evaluar el proyecto y sus propios aprendizajes en aras del logro de la calidad académica; él se confronta a sí mismo con sus propios proyectos de vida, con su enriquecimiento personal.

La legitimación de los aprendizajes también guarda este triple sentido.

La comunidad, una vez que ha aprendido algo, usa estos aprendizajes a su conveniencia, los transfiere si es el caso o los pierde por desuso.

El equipo de aprendizaje los incorpora o no a sus construcciones curriculares, los valida académicamente, los transfiere a otros contextos o sistemas de aprendizaje.

El estudiante los sopesa, verificando si se adecúan o no a sus búsquedas personales.

Una vez validados los aprendizajes, si así es requerido por el modelo, el estudiante negocia la versión cuantitativa (nota) de los mismos. Es preciso, sí, su manifestación en términos de áreas de conocimiento (materias) específicas.

En síntesis: este enfoque curricular permite al estudiante (al educador de adultos, para el tema que nos interesa) partir de su práctica cotidiana; someterla a una rigurosa crítica; cuestionarse a sí mismo; continuar o emprender proyectos socioeducativos mejor fundamentados teórica y referencialmente, y evaluarlos a lo largo de su duración; lograr una mayor eficiencia en el enriquecimiento de los sistemas de aprendizaje de la comunidad hacia lo que orienta su actividad como estudiante universitario y su posible validación académica, y un mejor conocimiento de sí, de sus posibilidades y de sus proyectos vitales.

4. Algo más sobre sistematización e investigación en educación de adultos

Es cierta la dificultad existente para informarse y debatir en torno a la educación de adultos, sobre todo si hablamos de experiencias concretas. Nadie

discute que hacen falta voluntades y muchos recursos para dar continuidad a la titánica tarea de tejer redes comunicacionales en este campo.

Queremos referirnos, no obstante, no a los procesos de difusión y comunicación sino más bien a los ojos -la perspectiva, los enfoques- con los cuales miramos las experiencias y las ideas en educación de adultos.

La investigación tradicional -muchas veces demasiado lineal, estereotipada- tiene grandes dificultades para abarcar esos brotes diversos, novedosos, multiculturales, que son los proyectos de educación de adultos. Es casi imposible meter esa frondosidad de iniciativa y creatividad, a lo largo de una geografía casi inconmensurable, en unos esquemas planos. Sin embargo, algo se puede investigar por esta vía.

Parece inevitable pensar en nuevas formas de ver, describir y estudiar la prolija realidad de la educación de adultos. Hay allí un vasto campo de experiencias, códigos, referentes, categorizaciones profundamente novedosas. No hay teoría elaborada, sino en permanente elaboración. A veces, el sistema referencial está muy encarnado en el análisis de la experiencia o viene dado "después" de la sistematización. La teoría tal vez aún no existe, o existe pero no podemos verla.

De aquí podríamos desprender tres líneas generales de acción para ver y comprender la educación de adultos:

Uno, aplicar la metodología investigativa tradicional y estudiar el mundo de la educación de adultos en sus dimensiones cuantitativas, causa-efecto, etc. Es una vía válida.

Dos, investigar creativamente, inventando para la ocasión instrumentos, conceptos, estrategias que en un momento dado nos permitan aprehender una realidad, sin preocuparnos mucho acerca de qué modelos o referencias teóricas estamos empleando o si de veras es "científico" lo que hacemos.

Tres, seguir los caminos anteriores, pendientes de tomar los elementos que más adelante puedan ayudarnos a fundamentar una ciencia latinoamericana.

Lo cierto es que se hace imprescindible crear, por doquier, unidades de información y documentación destinados a recopilar y a someter a consulta de los interesados experiencias, reflexiones, sistematizaciones, investigaciones, actas, en torno al tema educación de adultos. Tejer esas redes, articular todos los esfuerzos posibles en el proceso de socializar la información en este campo sería un aporte inmenso al logro de metas comunes del Estado, las universidades y las ONGs de América Latina.

BIBLIOGRAFIA

ACOSTA León, Maruja. "Acumulación capitalista en Venezuela y autonomía universitaria". En: *Crítica de la investigación*. II Seminario sobre Problemas de Investigación en Ciencias Sociales. Ed. Fases, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1981.

ADAM, Félix. *Andragogía*. Ediciones de la Presidencia de la Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1977.

CANDOS. "Proyecto educativo y desarrollo nacional". En: *Educación superior y desarrollo nacional*. Publicaciones Cinterplan, Caracas, 1985.

CASTREJON Díaz, J. y Angeles, C. *Educación permanente*. Fondo de Cultura Económica, México, 1974.

CONCHA San Martín, H. "La formación y capacitación ocupacional en algunos países de América Latina". Seminario Latinoamericano *La Universidad en el Desarrollo de la Educación de* Adultos. Pontificia Universidad Católica de Chile, OEA, Chile, 1982.

CHAPARRO, Félix. "Documento base del Seminario Técnico Regional sobre Alternativas de Educación Básica de Adultos en el marco de la REDALF del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe". (Mimeo). Venezuela, 1986.

_____ . "Sistematización de experiencias de capacitación de agentes de base de programas de alfabetización y educación de adultos". (Mimeo). CREFAL, Pátzcuaro, 1987.

FAURE, Edgar et al. *Aprender a ser*. Alianza Editorial-UNESCO, México, 1974.

GARCIA Huidobro, J. *Alfabetización y educación de adultos en la región andina*. ("Retablo de Papel", 6). UNESCO-OREALC/CREFAL, Pátzcuaro, 1982.

KNOWLES, Malcom. "Andragogía no pedagogía". En: *Temas de educación de adultos*. Centro Regional de Educación de Adultos. Ministerio de Educación, Caracas, 1972.

ORDOÑEZ, Luis. Actas de las III Jornadas de Investigación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, 1986.

PERESSON, Mario et al. *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Dimensión Educativa, Bogotá, 1983.

SEGOVIA, Lucio. *Los movimientos sociales como agentes activos del sistema educativo*. ("Papeles de Trabajo", 7). CEPAL-UNESR, Caracas, 1986.

SEGOVIA, Lucio y Valdez, J. "Los nuevos movimientos sociales y la Universidad Venezolana: del diálogo a la articulación. (Proposiciones para la conformación de sistemas interactivos de educación no formal)". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación. (Mimeo). Caracas, 1987.

SILVA Michilena, H. y Heinz Sonntag. *Universidad, dependencia y revolución*. Siglo XXI, México, 1980.

VALDEZ, Julio. "Nuevos espacios sociales de valoración y legitimación de aprendizajes". Ponencia presentada en el II Seminario Internacional y III Seminario Nacional de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia. (Mimeo). UNESR, UNA, OEA, Caracas, 1987.

DOCUMENTOS

PROYECTO REGIONAL DE EDUCACION BASICA VINCULADA AL TRABAJO PRODUCTIVO

I. PRESENTACION

Con la finalidad de elaborar un Proyecto Regional de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo, se reunieron los representantes del Grupo de los Ocho en cumplimiento al compromiso asumido por los Señores Ministros de Educación y de Cultura en la Reunión llevada a cabo en la ciudad de México, los días 27 a 29 de julio de 1988.

El CREFAL se constituyó en la sede de la Reunión que para tal motivo se desarrolló del 19 al 23 de septiembre de ese mismo año, con base en los principios de integración y cooperación latinoamericanas y considerando a la educación básica de adultos como una estrategia para contribuir al desarrollo social, económico y cultural de nuestros pueblos.

El presente trabajo se ofrece como un aporte a la cooperación y como muestra de diálogo entre los pueblos.

II. CONSIDERACIONES GENERALES

Hay signos de que los problemas mundiales que afectan a toda la humanidad y que fueron señalados por la UNESCO en el Plan a plazo medio 84-89, tienden a declinar en favor de la Paz Mundial, aunque no se han extinguido aún las amenazas sobre la sociedad humana en su conjunto, en razón del uso de la fuerza militar y la posible utilización irresponsable de lo nuclear. Aun cuando el consenso mundial extiende su condena a la violación de los derechos humanos, las discriminaciones raciales, el colonialismo y el terrorismo internacional, estas situaciones continúan creando conflictos e inquietud internacional que, aunque focalizadas, demoran la instauración generalizada de un orden internacional montado sobre los principios de respeto a la persona, justicia social y participación cooperativa y responsable en función del destino común de la humanidad.

Se hace necesario emprender acciones integrales y solidarias que contribuyan a generalizar un orden económico internacional nuevo y más justo, que elimine las desigualdades originadas por la demora en el lanzamiento de programas de desarrollo centrados en las necesidades de los países latinoamericanos, particularmente a través de acciones de apoyo a las comunidades que proporcionen a las familias y grupos más desfavorecidos el acceso generalizado a la educación, la comunicación, la tecnología y los mecanismos que favorezcan la capacidad de decisión.

La tendencia observable en materia de educación manifiesta un crecimiento sostenido de la demanda diversificada de servicios desde el espacio social, laboral y político. La sociedad en su conjunto reconoce en la educación un derecho fundamental inherente a la realización integral de la persona, y un factor necesario para alcanzar y mantener en el hombre la capacidad de entender y controlar los cambios que la evolución científica y tecnológica introduce en el medio ambiente natural y humano. En lo laboral, la educación se erige en componente insustituible de apoyo a la realización plena de la vida productiva del ser humano, en tanto que coadyuva a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de su vida. En lo político, la demanda de educación se refiere a la plena vinculación de los niveles de educación de nuestros países para posibilitar el conocimiento global de la persona y de la sociedad, e impulsar el poder de decisión que regula la interdependencia y el destino común de las naciones latinoamericanas.

El derecho a la educación sigue la tendencia a democratizar sin discriminación alguna los beneficios de la formación integral y diversificada, hasta atender a todos los roles socioculturales que corresponde desempeñar al hombre en el mundo actual. Por otra parte, los cambios constantes en la ciencia y las tecnologías transforman de continuo el medio ambiente no sólo natural, sino también la relación interna de los sistemas sociales, culturales y políticos.

El hombre de hoy para preservar su naturaleza y el reconocimiento de su dignidad personal en el marco fluido en que vive, requiere nuevas respuestas intelectuales, sociales, éticas, religiosas, económicas, políticas y ecológicas. Si la dinámica del mundo actual requiere un continuo enriquecimiento cultural del hombre, la respuesta es esencialmente educativa.

Este concepto implica una nueva concepción del hombre, de la sociedad y de la política. Ante todo exige una revisión profunda del sistema educativo conocido, en el doble aspecto de sus objetivos y sus contenidos. Se hace necesario replantear los objetivos conforme a las aspiraciones del sujeto y de la sociedad actual, partiendo del concepto fundamental de que el hombre es sujeto de derechos inviolables y protagonista de su futuro y, como tal, centro del principio rector de la defensa de la libertad y de la dignidad de la persona, porque el hombre debe estar por encima de la técnica, y el espíritu por encima de la materia.

En la Declaración de México, los países de América Latina y el Caribe manifiestan el tenaz esfuerzo realizado en favor de la educación, con logros en la expansión cuantitativa de los sistemas y en el mejoramiento de los contenidos y procesos educativos. Asimismo, reconocen que en la mayoría de los países subsisten graves carencias, tales como la extrema pobreza de vastos sectores de la población, así como una baja escolarización y una excesiva tasa de deserción en los primeros años de escolaridad. Señalan también sistemas y contenidos inadecuados de enseñanza para la población a la cual se destinan, desajustes en la relación entre la educación y trabajo, escasa articulación con el desarrollo económico, social y cultural, y deficiente organización de los sistemas educativos.

Es necesario destacar que desde la Declaración de México a la fecha, se han cumplido metas significativas que reflejan importantes esfuerzos realizados por los Gobiernos de América Latina y el Caribe; no obstante, se mantiene la vigencia del diagnóstico deficitario de la realidad educativa latinoamericana.

En noviembre de 1987, los Presidentes del Grupo de los Ocho en la Reunión de Acapulco suscriben el compromiso para la paz, el desarrollo y la democracia. En esta Declaración, se reafirma la prioridad concedida a la Educación de Adultos, para el logro de estos tres grandes propósitos.

En respuesta a lo anterior, se realiza en México la Reunión de Ministros de Educación y Cultura de los países del Grupo de los Ocho, en julio de 1988. Se conviene en ella actuar de manera más activa y concertada para establecer prácticas cotidianas de cooperación que vayan ensanchando los caminos de la integración de nuestros países, en el entendido de que sólo una población instruida es capaz de ser verdaderamente libre. Asimismo, el Grupo de los Ocho confirma la voluntad política para desarrollar acciones que contribuyan de manera sólida al proceso de integración de la Región.

Se afirma que "el proceso democrático que experimentan América Latina y el Caribe y que inspira la acción de los gobiernos que participan en el Grupo de los Ocho, constituye una base firme para avanzar en el camino de la cooperación educativa y cultural". Se reconoce que "aún son necesarios esfuerzos de gran magnitud para enfrentar en algunos de los países los retos que plantea el analfabetismo, la insuficiencia de los servicios educativos y la vinculación con la planta productiva", y se señala el propósito de alcanzar las metas de reducción o eliminación de estas deficiencias antes de fin de siglo.

En respuesta a este planteamiento, se ha establecido la necesidad de estimular los intercambios de experiencias, a fin de consolidar los procesos de formulación de políticas y proyectos específicos en materia de educación permanente y en especial de educación básica de adultos vinculada al trabajo productivo.

En la búsqueda de la solución a los diversos problemas señalados en América Latina y el Caribe, se han realizado valiosas experiencias y acciones concretas en todos los países.

Se sugiere, por tanto, dar unidad a todo este esfuerzo en un proyecto de carácter regional que incida en la transformación positiva de la educación básica de adultos vinculada al trabajo productivo aprovechando las experiencias acumuladas y promoviendo enfoques innovadores acordes con la problemática actual.

Este es el compromiso asumido en la Reunión de Ministros de Educación y de Cultura del Grupo de los Ocho.

III. CRITERIOS ORIENTADORES DEL PROYECTO REGIONAL

1. La vinculación entre la educación básica de adultos y el trabajo productivo requiere tener en cuenta el propósito de lograr un desarrollo que tenga como sujeto y como meta al hombre latinoamericano, en especial a quellos grupos que se encuentran en situaciones críticas de pobreza, entendida en su dimensión estructural: económica, social, educativa, cultural y política.

2. La educación básica de adultos se orientará hacia:

- La búsqueda de aportes sustantivos a la solución de los problemas que conlleva la pobreza crítica. En este sentido, debe superar el concepto escolarizado y asumirse con carácter integral en la problemática de los sectores populares.

- La consolidación de la democracia, en cuya búsqueda se han comprometido grandes esfuerzos y para lo cual han señalado orientaciones claras los Presidentes de los países que constituyen el Grupo de los Ocho. En esta búsqueda, la participación es un componente fundamental del proceso y la educación básica de adultos tiene un papel prioritario, en cuanto aporta instrumentos culturales indispensables para hacerla posible. De allí que la participación en ella no sólo debe entenderse como elemento metodológico, sino como exigencia de la democracia para la constitución del pueblo como sujeto de su propia historia.

- La recuperación y el desarrollo de la cultura popular para darle una significación diferente a la vida cotidiana del pueblo en general y fortalecer la soberanía nacional y la identidad cultural, como lo señala el informe final de la Reunión de Ministros efectuada en julio de 1988.

- La generación de acciones de formación en y para el trabajo productivo, teniendo en cuenta los cambios acelerados y constantes de la ciencia y la tecnología, la estructura del empleo en América Latina, la migración del campo a la ciudad y la presencia de nuevas formas económicas que, como la economía informal, requieren nuevos modelos de educación básica de adultos.

Esta formación tendría como base un concepto integral del trabajo, como medida para la solución de los problemas del ser humano, además favorecería la revalorización del trabajo manual y técnico, el saber de oficio en los sectores populares, y permitiría una adecuada respuesta al reto tecnológico del año 2000.

3. Los proyectos y acciones educativas comprendidas en el marco del compromiso para la paz, el desarrollo y la democracia se deben realizar en forma conjunta, con criterio de complementariedad, con una permanente intercomunicación y espíritu de integración latinoamericana.

En esta línea se justifica la atención especial a poblaciones ubicadas en sectores de frontera, urbanos-marginales, de economía informal, zonas de desastre y otros.

IV. CARACTERISTICAS GENERALES DEL PROYECTO

1. En cuanto al marco referencial

- Se parte de objetivos y propósitos comunes a nivel regional.
- Se adecúa a las características específicas de cada país y a las prioridades establecidas.
- Se concreta la cooperación horizontal decidida por el Grupo de los Ocho, mediante la sistematización e intercambio de experiencias y un sistema de información fluido y permanente.

2. En cuanto a política educativa

El Proyecto tiende a posibilitar la reformulación de políticas para la educación básica de adultos en y para el trabajo que superen la visión de una educación básica tradicional escolarizada, creada para los niños y transferida a los adultos.

3. En su concepción educativa

El punto de partida son las condiciones y necesidades específicas del adulto y del medio ambiente en el que está inserto. Estas condiciones tienen que ser analizadas críticamente por el sujeto y éste debe tomar una posición ante ellas, lo cual le permitirá identificar sus auténticas necesidades como sujeto social, así como la forma en que dichas necesidades deben ser satisfechas.

4. En cuanto a sus propósitos

Este tipo de educación básica de adultos propugna fundamentalmente porque el adulto y su comunidad aprendan a dialogar, reflexionar, organizarse como forma permanente de interacción y resolver sus problemas con mentalidad autogestionaria. En este sentido, la educación básica no consistirá en transmitir conocimientos, sino en generar capacidades y actitudes para que el adulto transforme su propia existencia individual y colectiva. La necesidad de adquirir conocimientos específicos de manera estructurada sería, en todo caso, un resultado de lo anterior.

5. En cuanto a los agentes educativos

Estos deben ser los facilitadores y proponentes de metodologías que posibiliten al adulto identificar sus necesidades de conocimientos y el mecanismo mediante el cual, a partir de dichos conocimientos, responda a las solicitudes del medio en que desarrolla su vida.

Esto exige que el agente educativo desarrolle una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que aseguren el cumplimiento de esas funciones.

6. En cuanto al proceso de conocimiento

Se sustenta en la autodefinición por parte del adulto de aquello que debe ser conocido, cómo puede acceder a él y con qué propósito, integrándolo a lo que ya sabe y a su modo de conocerlo.

7. En cuanto a las motivaciones del adulto

Se pretende que las motivaciones que pueda tener el adulto para conocer y saber, las cuales deben ser satisfechas, se inscriban en la necesidad de interpretar su propia realidad y transformarla conforme a sus propios deseos y posibilidades. Lo importante no es sólo lo que se aprende, sino sobre todo el para qué y cómo se aprende.

8. En cuanto a su relación con la cultura

Las experiencias de educación básica de adultos se desarrollan en el ámbito de la cultura de los sectores populares. En ese ámbito, la educación tiene que ver con el conocimiento, con proyectos y procesos sociales de transferencia, adquisición y reproducción de tipos de saber, además, con el conjunto de prácticas simbólicas, el lenguaje, las costumbres, las formas compartidas de pensar el mundo y los códigos que rigen el comportamiento cotidiano.

Dentro de esta dimensión cultural, la educación básica de adultos debe ser un espacio de convergencia de la recuperación crítica de la historia y de la cultura popular, de la comprensión y asimilación de la realidad cotidiana a la realidad macrosocial, a la cultura y al conocimiento científico y técnico universal.

V. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO

1. Aportar elementos que posibiliten la reformulación de políticas y estrategias que orienten la educación básica de adultos en los países del Grupo de los Ocho.

2. Promover los fines educativos que orienten la educación básica de adultos para este proyecto de acuerdo a las características de cada país.

3. Generar nuevos espacios para el desarrollo cultural comunitario.

4. Establecer un sistema de formación de agentes educativos y culturales que responda a los conocimientos, habilidades y actitudes de éstos, para asegurar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

5. Promover que el adulto, mediante el análisis de la realidad en que está inmerso, asuma una acción transformadora de su medio, en el sentido de satisfacer sus necesidades y las de su comunidad.

139

6. Promover las condiciones para que el adulto tome conciencia de que su realización personal depende de la realización de los otros.

7. Generar estrategias propias para identificar las necesidades e intereses del adulto y su grupo, a fin de convenir conjuntamente la forma de abordar los contenidos necesarios, partiendo de su experiencia.

8. Generar metodologías para que el adulto identifique sus valores culturales y sus posibilidades de trabajo productivo, propiciando su capacidad de autogestión.

9. Promover un sistema de evaluación del aprendizaje acorde con las características del Proyecto, que posibilite su incorporación a otros niveles educativos, si así lo requiere el adulto.

10. Determinar las estrategias de evaluación continua del Proyecto, a fin de identificar las acciones futuras con base en sus resultados.

VI. POLITICAS Y ESTRATEGIAS

Para el cumplimiento de sus objetivos, el Proyecto Regional de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo establece las siguientes políticas:

1. La microplanificación considerada como mecanismo de identificación, operación y desarrollo del proyecto, en coherencia con los planes nacionales de desarrollo.

2. El sujeto de la acción en su situación concreta se constituye como el punto de partida del proceso de planeación y del Proyecto en general.

3. La comunidad se constituye en espacio educativo para el ejercicio permanente de la participación.

4. El saber popular se reconoce como complementario del conocimiento científico-académico.

5. La formación y capacitación se conciben como procesos permanentes para todos los agentes que intervienen en el Proyecto.

Como estrategias se plantean las siguientes:

1. Instrumentar acciones orientadas bajo el principio de la autogestión.

2. Generar y desarrollar procesos de recuperación de canales de comunicación, así como la utilización de diversos medios de información.

3. Aplicar metodologías participativas como medio para la generación de conocimientos y formas de organización comunitaria en distintas instancias.

4. Desarrollar un sistema de formación y capacitación permanente que considere:

- La selección adecuada de los agentes educativos conforme al perfil requerido por el Proyecto.

- La autoformación de todos los agentes educativos vinculados al Proyecto.

5. Modificar la función de las instancias técnicas y administrativas para que se constituyan en apoyo y acompañamiento a la labor de los agentes educativos.

6. Propiciar la cooperación de organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales para el desarrollo del Proyecto.

VII. ETAPAS DEL PROYECTO

Este proyecto, de carácter experimental, tendrá una duración estimada de dos años. Durante el primer año se desarrollarán las siguientes etapas:

1. Primera etapa: Planificación nacional

En esta etapa se procederá a la elaboración de los Proyectos Nacionales que contemplen los distintos aspectos y el conjunto de acciones que se realizarán, en función de las necesidades de la(s) comunidad(es) seleccionada(s).

2. Segunda etapa: Capacitación de los agentes educativos

En esta etapa se procederá a seleccionar a los agentes educativos que participarán en el Proyecto para iniciar la capacitación.

Se tomará como punto de partida la identificación de las necesidades culturales y laborales de la(s) comunidad(es) selecionada(s) para la capacitación de

los agentes educativos, así como las necesidades de empleo, salario y productividad, sin dejar de lado las políticas sociales nacionales.

La capacitación tendrá como eje fundamental la tarea de campo, la cual será complementada por la base teórica.

3. Tercera etapa: Planificación de procesos

En esta etapa, como parte del proceso de investigación, se ordenará y secuenciará la información e intereses identificados por el grupo para luego, mediante un diálogo intercultural, establecer la metodología para abordar los contenidos culturales y científico-técnicos. El eje central será la participación.

Simultáneamente, continuará la capacitación de los agentes.

4. Cuarta etapa: Ejecución

En esta etapa y conforme a la metodología establecida, se ejecutarán las acciones considerando los requerimientos de la educación básica de adultos indicados para este proyecto.

5. Reuniones de evaluación regional e intercambio

Con el objeto de efectuar la evaluación y seguimiento del Proyecto se estima necesario realizar encuentros de intercambio y evaluación regional, tomando como sede a distintos países del Grupo de los Ocho.

Se proponen como fechas tentativas para las reuniones de seguimiento los meses de febrero y julio de 1989 y para la de evaluación, diciembre de ese mismo año.

A ellas asistirán los coordinadores de los Proyectos Nacionales y tendrán como objetivo principal efectuar los ajustes pertinentes e intercambiar experiencias.

En cada país se establecerá un sistema de seguimiento y evaluación, así como un servicio de información continuo y dinámico con los demás países.

6. Continuidad del Proyecto

Al término de la evaluación del primer año (diciembre de 1989), se establecerán las actividades correspondientes a las etapas del segundo año de ejecución del Proyecto. Al finalizar estos dos años (diciembre de 1990), se realizará una evaluación regional de la que surgirán los aportes para la reformulación de políticas y estrategias que orienten la educación básica de adultos en el Grupo de los Ocho.

7. Financiamiento del Proyecto

Los países que conforman el Grupo de los Ocho decidirán las fuentes y mecanismos para el financiamiento del Proyecto Regional.

VIII. SUBPROYECTO EDUCATIVO-CULTURAL DE FRONTERAS

En el marco del Proyecto Experimental de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo, se realizará el Subproyecto Educativo-Cultural de Fronteras.

En este subproyecto se asumen las consideraciones generales, criterios orientadores, características, políticas y estrategias, metodología y etapas del Proyecto Regional.

Además, por su propia naturaleza éste tiene elementos específicos que precisan su condición de Subproyecto.

1. Características especiales

- Se orienta a una población que posee antecedentes históricos y culturales comunes, actividades productivas y comerciales idénticas, y que comparten un mismo espacio geográfico. La educación en estas zonas no ha cumplido todavía la función integradora que le corresponde.

En algunas de estas zonas hay población indígena, significativamente bilingüe y trabajadores migrantes que ameritan una determinada atención educativa básica.

- Opera como factor de distensión y de construcción de la paz y la convivencia internacional.

- Asume una nueva concepción de frontera distinta a la tradicional, en cuanto se fundamenta en los principios de la integración y fraternidad latinoamericana.

- Recoge la tradición de cooperación internacional entre países limítrofes en lo comercial, técnico, industrial y mediante convenios bilaterales. Por esto, el Subproyecto se realizará en forma conjunta y multinacional a todos los niveles.

2. Objetivos específicos

Además de los objetivos generales del Proyecto, se señalan los siguientes objetivos específicos:

- Contribuir a la integración y al desarrollo de la conciencia latinoamericana.

- Contribuir a una educación para la paz y la convivencia social en la diferencia.

- Atender en forma prioritaria la situación del analfabetismo en esta zona.

3. Políticas y estrategias

Las políticas para el Subproyecto son:

- El Subproyecto requiere establecer una nueva política de integración que posibilite el intercambio educativo y cultural, y la complementariedad.

- Orientar el Subproyecto dentro de los alcances de los convenios, pactos y acuerdos subregionales o multilaterales.

Como estrategias específicas para el Subproyecto se plantean:

- Una cuidadosa selección de los centros de aplicación.

- La incorporación como corresponsables de las autoridades de la zona seleccionada y la participación de los Ministerios de Relaciones Exteriores.

- La incorporación de los niveles educativos del sistema regular de la zona de aplicación.
- La elaboración de material educativo en forma coordinada y conjunta.

4. Metodología y organización

Se aplicará la misma metodología señalada para el Proyecto Experimental.

La organización del Subproyecto exige:

- El trabajo coordinado entre las Direcciones de Educación de Adultos o sus equivalentes en los países participantes y los respectivos Ministerios de Relaciones Exteriores.
- La creación de una Comisión Multinacional Coordinadora en la zona de ejecución, integrada por representantes de cada país y de las siguientes instancias: las autoridades locales, las organizaciones de base, los educadores y promotores educativos y culturales comunitarios y la Dirección de Educación de Adultos o su equivalente.
- Las funciones básicas de la Comisión serán las de ser responsable de la microplanificación, el funcionamiento del Subproyecto, y la evaluación y seguimiento, con el apoyo de las Direcciones de Educación de Adultos o equivalentes de los países participantes.

5. Recursos

- Personal: educadores que prestan servicios en la zona, promotores comunitarios y profesionales y técnicos de instituciones gubernamentales y no gubernamentales de los países.
- Financieros: los de cada Estado, los de instituciones locales y los que se generen por acuerdos multinacionales.

IX. RED DE APOYO EDUCATIVO DEL GRUPO DE LOS OCHO

1. Objetivo y naturaleza

Con el fin de asegurar y profundizar la coordinación y participación plena de los países integrantes del Grupo de los Ocho, se propone la integración de una Red de Apoyo Educativo cuyo objetivo general será el de:

Fortalecer las acciones educativas y culturales de los países del Grupo de los Ocho para contribuir a generar los cambios cualitativos que promuevan el desarrollo cultural, social y económico de los mismos.

Asimismo, se asume que para el logro de los objetivos planteados en la reunión de México por los Ministros de Educación de los países integrantes del Grupo, la Red deberá:

- Constituirse como una estrategia para la promoción y dinamización de la cooperación horizontal entre los países.

- Responder a la voluntad de los países miembros para lograr un proceso de concertación y cooperación permanente, a fin de consolidar la formulación de políticas y proyectos en materia de educación de adultos.

2. Líneas de acción

Con el fin de que la Red lleve a efecto sus acciones de la manera más oportuna y eficiente, se considera que requerirá orientarse alrededor de cuatro líneas fundamentales:

- El intercambio de materiales documentales y bibliográficos que en el área de interés hayan sido producidos o se elaboren en el futuro por cada uno de los países.
- El intercambio de personal especializado con que cuentan los países.
- El intercambio de experiencias tanto a nivel documental como presencial.
- El desarrollo de proyectos e investigaciones conjuntas.

Es importante señalar que los países que integran la Red serán corresponsables del funcionamiento de la misma, para lo cual establecerán los mecanismos necesarios.

3. Estructuras de la Red

Para su adecuado funcionamiento, la Red tendrá que instrumentar una estructura orgánica a dos niveles:

- El nivel regional, cuya responsabilidad quedará a cargo del CREFAL y de los representantes del Grupo de los Ocho al Consejo de Administración de éste, como organismo promotor e impulsor de la Red.

- El nivel nacional, representado por la institución u organismo responsable de la educación de adultos en cada país, el cual será el encargado de la integración y operación de la Red en el ámbito nacional.

4. Funciones de la Red

- Dar a conocer los lineamientos técnicos y operativos, y grados de avance de los proyectos que se establezcan en cada país.
- Apoyar técnicamente el desarrollo de las actividades programadas.
- Impulsar el diseño, puesta en práctica y sistematización de actividades de seguimiento y evaluación de la Red.

5. Fases de desarrollo de la Red

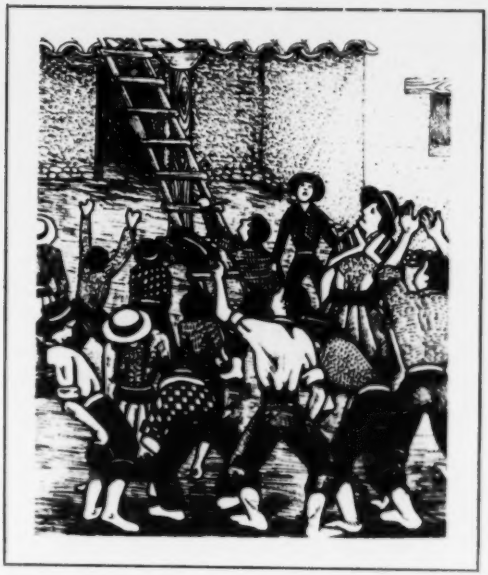
La Red iniciará sus acciones a partir del desarrollo del Proyecto de Educación Básica de Adultos vinculada al Trabajo Productivo, y deberá cubrir las siguientes fases:

- Formación de la estructura y de los mecanismos de operación de la Red.
- Desarrollo y consolidación de los mecanismos de funcionamiento de la Red.
- Aplicación y desarrollo de las acciones para la incorporación de un mayor número de proyectos relacionados con la educación de adultos.

6. Financiamiento de la Red

Los países que conforman el Grupo de los Ocho y el CREFAL tendrán bajo su responsabilidad la identificación de las fuentes y mecanismos para el financiamiento de las acciones de la Red.

ENTREVISTAS



EL PENSAMIENTO ANDINO: SABER POPULAR. ENTREVISTA A VICENTE SANTUC.

Ana María Duque, Inés Chamorro y Manuel Marí

Vicente Santuc, fundador y coordinador del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) con sede en Piura, Perú, participó en el V Taller del Programa Regional de Desarrollo Cultural promovido en la Región por el Departamento de Asuntos Culturales de la OEA. Este V y último Taller, realizado en Washington D.C. del 28 de septiembre al 2 de octubre de 1987, llevó por título: "Integración de la cultura popular y la educación: el agente educativo y promotor en la dinámica de la cultura popular". Al igual que los cuatro talleres anteriores, éste contará con una publicación que en su caso aparecerá bajo el título de: "Cultura popular y educación popular". La entrevista a Vicente Santuc fue realizada con el fin de formar parte de dicha publicación. La presente versión estuvo a cargo de María Guadalupe Trejo, del Departamento Editorial del CREFAL.

I. CULTURA Y EDUCACION POPULAR

1. En las culturas populares, el hecho es el sentido

Vicente, el motivo de esta conversación es el de volver a escuchar tus ideas sobre el pensamiento andino y el saber popular. Ideas y conceptos que surgieron en

repetidas ocasiones durante tu participación en el V Taller de Educación y Cultura Popular el año pasado.

Quisiéramos explorar más tu conocimiento en estos campos, tu interés en ellos; su relación, implicaciones y consecuencias en programas de educación popular, en programas de educación en general y particularmente en tu experiencia muy inmediata en el caso de Piura, Perú.

Bueno, hablemos del pensamiento andino y del saber popular. Para eso creo conveniente volver a colocar estos términos dentro del contexto de lo que llamamos cultura popular. Para hablar de *cultura popular* tenemos primero que ponernos de acuerdo sobre lo que entendemos por cultura. De manera muy sencilla podemos decir que el término "cultura" nos remite a una cosmovisión, a una visión de conjunto que el hombre en sociedad proyecta. Esa cosmovisión se proyecta con sus correspondientes representaciones en diferentes aspectos. Es así como cada cultura, cada cosmovisión tiene un sistema de representaciones para expresar la relación del hombre con la naturaleza, con los otros, consigo mismo y con Dios. Si pensamos en "cultura", tenemos que pensar en la manera como el hombre percibe, vive y expresa su situación a través de algo sistemático. Así, la relación con la naturaleza será a través del trabajo productivo, es cierto, pero ese trabajo productivo va a estar como cogido dentro de un conjunto de principios, de normas, de leyes que una sociedad reconoce como importantes para que el trabajo sea lo que debe ser. Esto nos remite de cierta manera a una especie de teoría subyacente al conjunto de prácticas. Es así como en la Sierra Peruana el trabajo productivo está inscrito dentro de una matriz de significaciones asentada sobre la reciprocidad. Por ejemplo, al principio de cada campaña agrícola hay una ceremonia de ofrendas a la *Pachamama*, a la tierra madre, para que siga dando fruto. Se le da, para seguir recibiendo.

Va a ser lo mismo respecto a las relaciones sociales, políticas y económicas que estructuran las relaciones con los otros; esto sucede también respecto a las relaciones con uno mismo, en cuanto uno existe en la medida en que esté inscrito dentro de la reciprocidad, polo activo y pasivo a la vez. Existe también un conjunto de representaciones y conductas que van a expresar y a realizar la relación del hombre con la divinidad, como son las ofrendas rituales que se hacen a los *Apus*. Podemos decir que estamos efectivamente en presencia de una cultura cuando un conjunto de representaciones y conductas presentes en los distintos polos que hemos señalado, vienen a constituir un cierto sistema. Y esta sistematicidad más o menos consciente (el grado de conciencia que se tiene de eso no importa necesariamente) va a permitir decir, expresar y conducir las relaciones que constituyen precisamente la cultura.

Ahora, cuando nosotros, hoy día, nos encontramos con culturas que llamamos "populares", nos vamos a enfrentar muchas veces con mundos de repre-

sentación que articulan "una suerte de pedazos culturales" que vienen de diferentes culturas. En expresiones culturales andinas hoy día podemos reconocer pedazos precolombinos, pedazos coloniales y pedazos de hoy día. Pero eso no es privativo ni original de las culturas populares, porque nuestros sistemas de representación, tanto individuales, como sociales, participan también de diferentes coherencias que conviven. Siempre se cruzan en la cabeza de cada uno de nosotros diferentes culturas, diferentes coherencias, diferentes sistemas o, por lo menos, articulamos elementos de diferentes sistemas. No es la coexistencia en la misma conciencia de elementos de diferentes coherencias lo que nos va a decir que estamos frente a una cultura popular. Entonces ¿qué va a ser lo que va a tipificar lo popular? Yo creo que lo popular quizás podría tipificarse, por lo menos en una primera aproximación, por el hecho de que en ellos no hay "una conciencia de sí", no hay una conciencia del manejo de los diferentes elementos de representación que de hecho se manejan. Se trata de una especie de conciencia inmediata, muy pegada de cierta manera a la vida, a la existencia inmediata y que hace que lo que se vive aparezca como una evidencia. Falta la conciencia refleja, la conciencia que sabe lo que vive, que es capaz de expresar aquello, y que puede contrastarlo con un mundo exterior. Esa ausencia de una instancia de predicación -que hace que pueda yo situar aquello que vivo y percibir su diferencia, su posible articulación y quizás su complementariedad con un exterior- me parece tipificar la cultura popular. Estamos frente a conciencias individuales o grupales en donde aquello que se vive en determinado momento está siendo vivido inmediatamente como aquello que se debe vivir. No hay la distancia ni la capacidad de juicio que permitiría un "discurso sobre" y abriría espacios de libertad. El hecho es inmediatamente el sentido.

Al expresar que en la cultura popular aparece una ausencia ¿te refieres a que en la cultura popular no se percibe la necesidad de esa representación? ¿Se vive, se cree, se actúa sin la necesidad de interpretación o comunicación con el exterior, lo que sí se manifiesta más en otras culturas?

No sé si es tanto la no conciencia de la necesidad del roce con el exterior. Al nivel de la conciencia a la cual aludimos cuando hablamos de cultura popular, hay como una especie de autosuficiencia en aquello que vivo. Hay una especie de inmediata adaptación, inmediata evidencia de que aquello que vivo es aquello que hay que vivir. Lo que quiero decir es que falta una instancia de conciencia de sí mismo. Es una especie de conciencia inmediata natural, que no tiene conciencia de sí, la que me parece necesaria para poder vivir el enfrentamiento con una cultura diferente sin sentirse amenazado. Si no hay enraizamiento consciente y seguro de sí en aquello que vivo, cualquier enfrentamiento con un mundo exterior va a representar una amenaza. Eso ¿por qué? Precisamente por lo que decimos de la cultura popular, que se presenta como prácticas, conductas, sistemas de

representación más vividos y actuados, que formulados y sistematizados; creo que la tematización es la mediación a través de la cual tomo conciencia de lo que vivo. No tematizar y poder objetivar, no poner frente a mí, no colocar afuera de mí y por lo tanto, no poder distanciarme y no poder comparar lo vivido mío con otro vivido diferente, eso hace que muchas veces las culturas populares parezcan no ser cultura; porque no tienen una tematización, no tienen un discurso sobre ellas mismas. El discurso de la cultura popular es su práctica diaria. Pero el hecho de que no tenga discurso, no quiere decir que no haya cultura.

Efectivamente, a través de la práctica lo que de hecho vivo es una relación codificada, ritualizada, y por lo tanto elaborada, con la naturaleza, con los demás, conmigo mismo y con la divinidad; pero es dentro de las prácticas que han olvidado su nacimiento. Ahora, estas prácticas tienen siempre algún discurso, muchas veces un discurso muy ritualizado, hecho de palabras recibidas a lo largo de la historia, que se pegan al gesto como su otra cara, sin abrir distancia.

Yo recuerdo, por ejemplo, el año pasado, en que participé en la Semana Santa en Catacaos. Fui a la casa del procurador encargado de asumir, entre otras responsabilidades, la comida de los siete potajes. Es una comida ritual que se da los jueves santos y a la cual todo el mundo está invitado. Cuando vas allí, lo normal es que vayas a saludar, al momento de salir, al dueño de casa que te ha recibido. Allí hay siempre un discurso ritual que hay que intercambiar entre los dos interlocutores. Entre otras cosas, este señor decía lo siguiente: "Le agradecemos haber aceptado comer de nuestra pobreza; nosotros hacemos lo que hemos recibido de nuestros padres y lo que vamos a transmitir a nuestros hijos; es nuestra voluntad". Es eso: "hoy día, lo que hacemos, lo han hecho nuestros padres anteriormente, y nuestros hijos tendrán que hacerlo". Se trata de repetir un gesto. Lo importante es eso, pero en la repetición de ese gesto había muchas cosas que se decían. Ese gesto de asumir un cargo que da autoridad en el grupo y de organizar una comida para que todo el pueblo, y para que todo aquel que podía ir a Catacaos, se sintiera invitado, eso entregaba el sentido de la Cena del Señor, el sentido de lo que es la Eucaristía, y sobre todo el sentido del lavamiento de los pies. Este señor cumpliendo con esa función iba a tener una cierta autoridad dentro de la comunidad. Es un rito de pasaje. El llegaba a ser autoridad. Pero eres autoridad, en la tradición comunitaria, en la medida en que sirves a la comunidad. Es lo que nos dijo el Señor el Jueves Santo. El que tiene autoridad debe servir, hacer lo que hago yo, repetir el gesto que hago yo. Entonces, este señor, cumpliendo el rito que ellos viven en la Semana Santa dice, mediante gestos, el contenido del discurso que ha dado origen a ese rito.Pero él no lo tematiza a través de frases o de un discurso, como lo podría hacer un teólogo o no sé quien. Lo único que dice es: "Lo hemos hecho ayer, lo hacemos hoy y lo haremos mañana". Su discurso toma la repetición como lugar de identidad dentro de una cadena. Su raíz se ha olvidado un poco; él no dice de qué raíz viene ese gesto, pero en el gesto vive

inmediatamente el sentido profundo que descansa en la Cena del Señor con sus discípulos.

2. La educación popular debe hacer consciente lo que se vive de manera espontánea

¿De qué manera esos gestos y su sentido profundo pueden enriquecer y complementar la formulación de un programa educativo sin que el hecho de tomarlo en consideración signifique una interferencia o una distorsión?

Aquí planteas un problema que es muy serio en educación popular. Es el problema de romper, mediante un discurso que viene del exterior, una coherencia que está siendo vivida de manera inmediata y que a lo mejor no va a resistir. Pensemos en la invasión de un discurso exterior -que es todo discurso de formación profesional o de calificación para la integración dentro de una sociedad más compleja que la sociedad en la cual están-. Efectivamente, allí se corre el riesgo de romper algo, estoy de acuerdo; y eso es lo que señalas,¿no es cierto?

Un programa de educación popular no va a ser un programa que va a tener como rol y función la de hacer que ellos repitan lo de ellos no más; pero tampoco un programa de educación popular va a tener como rol el de hacerlos renunciar a eso, ¿te das cuenta? Entonces, ahí estamos en la encrucijada planteada. ¿Qué hay que hacer? Por un lado, no se trata de hacer que los integrantes de un mundo de cultura popular -que como lo he señalado viven inmediatamente las cosas, los gestos y los ritos-, sigan repitiendo eso. ¿Hemos mencionado la debilidad de una práctica que no tiene conciencia de sí misma? Pero, por otra parte, dentro de un programa de educación popular no podemos tomar como meta la de hacer desaparecer eso, como si eso no tuviera sentido. Ya hemos visto que tiene un sentido muy profundo. Entonces ¿qué hacer y cómo hacerlo?

Ya lo hemos dicho: lo que califica una cultura popular no es tanto la presencia en ella de elementos venidos de diferentes coherencias, como la ausencia de conciencia de sí misma. Una de la primeras cosas que, yo creo, tiene que hacer un programa de educación popular cuando se enfrenta con una comunidad "equis" de cultura popular, es ayudar a que ese mundo de cultura popular llegue a tener un discurso sobre su propia vida, que pueda tomar distancia de aquello, que pueda expresarlo de cierta manera. Se trata de hacerles profundizar aquello que viven, hasta que puedan encontrar el lugar del enraizamiento de la coherencia que viven. Después de haber hecho eso, se puede pasar a la confrontación de ese discurso -que juntos hemos podido elaborar a partir de aquello que viven, dis-

curso que de cierta manera viste las prácticas que tienen-, con otros discursos y otras prácticas que pueden tener los de afuera del grupo.

Cuando se habla del saber popular, del pensamiento andino, se suele caer en extremos; unos que le dan una preponderancia absoluta y otros que lo descalifican por completo; yo creo que las dos posiciones son extremas. Como dice Paulo Freire, ni todos los buenos son tan buenos, ni todos los malos son tan malos. ¿En qué medida consideras que el saber popular o el pensamiento andino influenciaron el programa que se originó en Piura, y cuál de sus características está profundamente determinada por la cultura local?

Creo que para contestar a tu pregunta, que es bastante complicada, hay que darle varias vueltas y volver a colocar el saber popular como ese saber que no es consciente de sí mismo y que se vive como una cosa inmediata, a través de prácticas, tanto de trabajo, como sociales, de producción, y religiosas; en fin un conjunto de prácticas pegadas inmediatamente a la conciencia de la vida del hombre, sin que haya distancia de ellas. No son prácticas que el hombre haya escogido en relación a otras. Las ha encontrado en el lugar de su nacimiento y las ha adoptado porque son las que articulan la vida social en la cual está inscrito. Eso es válido para el conjunto del pueblo, para el conjunto de aquella gente que por circunstancias "equis" no ha tenido la posibilidad, no tiene el gusto o, por mil razones que podríamos encontrar, no se hace preguntas y no tiene esa instancia de conciencia de sí, ni distancia en relación a su práctica. Eso corre a lo largo de todos los países, y podemos hablar así de conciencia popular, de cultura o saber popular para Europa o para Estados Unidos, me figuro. Ahí también será un saber popular hecho de prácticas diferentes, de conductas diferentes que son saber popular también.

Ahora, cuando estamos haciéndonos esa pregunta del saber popular dentro del contexto latinoamericano, y sobre todo en los países andinos, ese saber popular lo encontramos cruzado por el mundo o pensamiento andino. ¿Qué es el mundo andino? Cuando pensamos en él, pensamos en un conjunto de prácticas que vienen de una coherencia anterior a la llegada de los españoles y que hoy día sobrevive dentro de las comunidades tradicionales campesinas. Pero hoy día también sobrevive en los pueblos jovenes, en las barriadas, en torno a las grandes ciudades del Perú.

La cohesión que representaba el Imperio Incaico -que tenía todo un mundo de prácticas, de representaciones para decirse, para repetirse, para expresarse y para conducirse-, a pesar de la embestida muy fuerte de la venida de los españoles, no ha desaparecido del todo. Todavía siguen circulando en el mundo campesino del Perú muchas prácticas que nos remiten a ese mundo anterior. No son únicamente prácticas a nivel del mundo de la producción, como pueden ser,

154

por ejemplo, los cultivos de la papa. Hay prácticas originales en el aspecto de la organización social. Las comunidades tradicionales siguen organizadas más o menos de acuerdo con algo que han heredado del mundo de los incas y que son los *ayllus*, que reproducen la división cuatripartita que tenía el mundo de los incas.

Dentro de ese mundo, vamos a tener algo muy original que nos remite a la relación con la divinidad, la cual pasa en parte a través de una relación con la naturaleza, por ejemplo con la *Pachamama*, tierra madre, a quien hay que hacer un sacrificio cada vez que se toma cerveza o alcohol. Las primeras gotas, antes de que cualquiera tome, se vierten sobre la *Pachamama*, sobre la tierra madre, de donde venimos y a donde vamos a regresar. Prácticas que se acompañan, allí también, de algunos discursos y que, a fin de cuentas, expresan -aunque pasen muchas veces a través de representaciones venidas del mundo cristiano- la matriz estructurante de la conciencia religiosa andina. Ella está en continuidad con la matriz de significancia del tiempo de los incas. Ahora todo está bautizado con los santos cristianos; pero profundamente, la dinámica de existencia y de relación no creo que haya sido evangelizada. Aquí estamos frente a un problema. Podemos tener en un discurso representaciones que vienen del mundo español, del judeocristiano, pero al mismo tiempo lo que se vive profundamente, su lógica, puede estar mucho más en continuidad con la lógica del mundo andino, que con la lógica del mundo judeocristiano, del cual se toman prestadas las representaciones.

¿Se pueden llegar a percibir los elementos de las distintas culturas históricas que integran el mundo andino actual, y cómo han podido reflexionar en ellos a través de la experiencia de CIPCA?

Bueno, como ves, ahora la cosa es al revés, o no sé si es al revés, quizás sea de la misma manera. Esa continuidad que acabamos de ver en el aspecto religioso, la encontramos también en el aspecto de la sociedad, de la organización social. Así, vemos que hay un conjunto de cosas que son bien importantes de situar. Tomemos la familia.

La familia dentro de un país tiene un estatuto jurídico que es el mismo para todos. Por lo tanto, la definición de la familia dentro del Perú es la misma para un campesino de la *Puna* que para una familia burguesa de Lima. A los ojos de la ley, la familia tiene el mismo estatuto jurídico, pero en el Perú vamos a tener un gran abanico de maneras de vivir la familia de acuerdo a la herencia cultural. Estoy pensando, por ejemplo, en lo que se vive en Piura o en lo que se vive en la Sierra, que es diferente de lo que se vive en Lima en un barrio, digamos muy occidentalizado, un barrio elegante. En Piura, por ejemplo, tenemos una poligamia

de hecho. Es relativamente admitido que un hombre pueda tener varias mujeres. Pero la ley no reconoce eso y, sin embargo, no es excepcional que un padre tenga varias esposas y pueda llegar a tener 50 ó 60 hijos.

En la Sierra tenemos otra diferencia notable, en continuidad con la tradición andina, que hoy día los jovenes vuelven a encontrar: se trata del *Servinakui*, que es una forma de ensayo de matrimonio.

Servinakui es una institución muy antigua, tradicional, en que dos jóvenes pueden estar viviendo durante meses juntos sin que eso les comprometa; incluso si viene un niño, no hay necesariamente compromiso. Después de que la pareja ve que pueden vivir juntos, entonces la comunidad entera los reconoce como matrimonio establecido, y ya está, *Servinakui*.

Después tenemos, en Lima, como en muchas ciudades, la familia que se vive de acuerdo a la tradición judeocristiana del mundo occidental. Muy bien. Señalar esas diferencias es apenas señalar algo de las lógicas diferentes que se viven en el país. Si tenemos estas diferencias en conducta visibles desde el exterior, vamos a tener ciertamente relaciones con la madre, relaciones con el padre, relaciones entre hermanos completamente diferentes, ¿no es cierto? y es un aspecto que sería interesante reflexionar.

Por ejemplo, es interesante saber cuál era dentro del mundo andino tradicional el rol de la mujer. Sabemos que era sumamente importante. La identidad dentro de la sociedad andina no venía por la línea del padre sino por la línea de la madre. Eso era válido para los incas polígamos. El nuevo inca era escogido de entre los hijos del inca anterior, y para su selección competían las diferentes *panacas*, que eran los grupos matrilineales constituidos por las esposas del inca. Cada nuevo inca leía la historia de su *panaca*. Estas historias formaron series que enredaron a los españoles, pero que indican cómo fue que se recibía la identidad por la madre y no por el padre.

Una observación de María Rostorowski señala también la situación específica de la mujer. Ella ha observado en diferentes documentos una cosa que ya es bien conocida, a saber, que el pensamiento andino procede por binomios, por pares. Ella lee esto en las representaciones que rigen dentro del mundo político, del mundo religioso, e incluso en la vida diaria. Por ejemplo, el inca tenía siempre acompañándolo a otro inca, que era como la sombra de él mismo, su otro yo. Igual el sumo sacerdote, igual cualquier general. Tenemos lo mismo respecto a la representación de la divinidad. El dios, cualquier dios, tenía frente a él otro dios, que era como "el otro de él mismo" y que le decía un poco su identidad.

Había diosas, ¿qué pasa con el dios femenino? ¿cuál es el otro de la diosa? Pues el otro de la diosa no es otra diosa, como uno esperaría, sino los hijos, la familia. Yo encuentro que eso es bien importante. Es bien importante, primero porque nos indica aquello que acabo de decir anteriormente, una cosa enraizada muy profundamente, a saber, madre e hijos forman parte de una misma

identidad y se dan recíprocamente su identidad. Podemos decir: eso es historia de ayer, quizás; pero si sabemos eso, a lo mejor estamos en mejores condiciones para entender la conducta de muchas mujeres hoy día en el Perú; entender cómo la mujer que no tiene hijos no tiene existencia social. Vemos así que una mujer que no está casada, hará todo lo posible para llegar a tener hijos; los necesita para existir, para mirarse de cierta manera.

Frente a estas prácticas el occidental tiene dos reacciones, una socio-económica: "los hijos son la seguridad de la vejez"; otra religiosa: "eso es pecado". Pero en los dos casos estamos hablando desde otro planeta. No entendemos lo que está pasando. Eso es simplemente para dar un ejemplo de cómo, si yo quiero hablar a ese mundo cultural o a esa población que participa de ese mundo cultural, completamente diferente, tengo que entender ese mundo cultural y sus dinamismos.

Es a partir del momento en que yo entiendo en algo ese mundo cultural, que voy a poder quizás, sobre la base de ese conocimiento, desarrollar algo nuevo. Pero ya habré cambiado yo mismo en ese conocimiento. Si no entiendo ese mundo cultural, no voy a entender los dinamismos, los mecanismos profundos que vive la persona o el grupo humano.

Si queremos hacer educación popular, es importante llegar a conocer profundamente las raíces de identidad del grupo humano con el cual vivo, es importante llegar a identificar los sistemas de representación que vive. Y, si ese grupo no tiene palabra sobre su vida, junto con él tendré que elaborar formulaciones. Es dentro de esa perspectiva que sitúo el esfuerzo que hemos hecho nosotros para, junto con ellos, leer su historia, su pasado. Esa es una manera de recuperar identidad. No se trata de ir con paquetes de saber enlatados, sino junto con ellos, analizar lo que están viviendo, para darles de cierta manera un discurso sobre aquello que practican.

Una vez que hemos hecho ese esfuerzo, podemos entonces juntos preguntarnos, ¿cómo vamos a vivir el choque que se nos viene de todas maneras?, choque inmediato del otro mundo, del mundo comercial, por ejemplo. Pero sólo después de haber hecho ese esfuerzo podré hacerme la pregunta válida. Esa pregunta tendré que hacérmela junto con ellos, porque yo no tengo la respuesta para ellos: ¿qué podemos hacer para sobrevivir dentro de ese mundo? y ¿qué puedo hacer o cómo podemos hacer dentro de lo que somos, sin renunciar a lo que somos, sin renunciar a aquello que decimos que somos? Creo que es a eso que tenemos que llegar como primer momento en educación popular. Desde aquello que decimos que somos, ¿qué cosas podemos aportar a la construcción de ese mundo en el cual estamos inscritos? Sólo entonces se puede formular la pregunta, si lo hago antes, lo voy a hacer demasiado pronto.

3. La respuesta a los problemas supone grupos conscientemente organizados

La otra parte de la pregunta que te había hecho, aunque es también bastante compleja, me refería a si existen algunos elementos que nos permitan percibir de qué manera la consideración y conocimiento de la cultura local se incorporaron o caracterizaron al programa de Piura, si lo hicieron variar en su crecimiento o en el proceso en que se desarrolló, y si tú como educador o como fundador que concebiste el programa encontraste elementos que nunca hubieras pensado incorporar.

Podría decir dos cosas. Creo que son estas últimas consideraciones las que han hecho cambiar bastante profundamente el programa; son estas consideraciones las que han producido un quiebre en el programa, un quiebre entre lo que hacíamos al principio y lo que estamos haciendo en este momento.

El enfoque que tenemos ahora es distinto. ¿Cómo es esto? Al principio nosotros, nacidos con el proceso de reforma agraria, nos acercamos a estas poblaciones a través de un análisis, sobre todo socioeconómico. Los programas que desarrollábamos eran programas que consideraban sobre todo la inscripción del hombre en el proceso productivo, y las dimensiones de lo que a partir de ese proceso productivo podían desarrollarse para la inscripción del hombre dentro de la sociedad. Por lo tanto había un sesgo muy real. No se tematizaba mayormente la herencia cultural que ellos tenían. Hacíamos un corte.Considerábamos al hombre inscrito dentro del proceso de producción dominante, como fuerza de trabajo, y desarrollamos todo un programa sobre esa base. Eso te da un programa sesgado.

A partir de cierto momento, por el hecho de participar regularmente en sus fiestas, en sus procesiones, en sus velaciones, en todo lo que es su vida cultural, cambiamos el enfoque, lo hicimos más complejo. La religión tradicional en Piura era lo que daba su identidad cultural a las poblaciones. La religión era el lugar de su identidad cultural, de su diferencia. El sistema les había quitado todo, la propiedad de la tierra, su sistema de producción tradicional, sus sistemas de organización; el Estado había penetrado en toda su vida. La religión con sus costumbres quedó intacta y fue el refugio a partir del cual pudieron saber quiénes eran ellos. Es allí donde ellos "se vivían" como originales y diferentes de los blancos. Entonces, fué la participación en todos sus ritos de fiestas religiosas, de bautismos, de pelamiento, de corte de uñas, de aretes lo que nos cambió. Esos ritos enlazan herencias precolombinas con herencias de la cristianización colonial. Pero, por ejemplo, los catacaos, herederos de los tayanes, encuentran su identidad en la defensa de esos ritos y en su repetición.

Entonces, poco a poco, la dimensión cultural ha tenido que incribirse dentro de nuestros programas y eso ha cambiado nuestros programas. Creo que en

este momento efectivamente nos planteamos las proyecciones de la Institución en términos de lo que llamamos una "educación integral", es decir, una educación que pretende considerar el conjunto de dimensiones del hombre. Cuando hablamos de desarrollo, hablamos de desarrollo integral, es decir, desarrollo de todo el hombre y para todos los hombres. No se trata únicamente de considerar su inscripción social o económica, sino que hay que considerar el conjunto de dimensiones, a saber: tener en cuenta al hombre como vecino, como padre de familia, como madre de familia, como miembro de una cofradía, etcétera.

Junto con los beneficiarios, hay que hacer el recorrido de todas esas dimensiones para, junto con ellos, poder ver qué tipo de palabra podemos tener sobre eso, y qué tipo de acción podemos proyectar.

Más que un hecho concreto que te podría señalar, te he dicho cómo esa consideración ha cambiado sustancialmente la proyección institucional en su conjunto.

¿Nos podrías hacer alguna referencia de conocimiento tecnológico de cultura andina que haya enriquecido o haya podido ser incorporado en los programas de capacitación en el sector agropecuario?

Bueno, yo vengo de una zona donde esa herencia de la tecnología andina, tan conocida y que merece ser más conocida, ha sido particularmente maltratada. En la zona de la costa de Piura el capitalismo agrario, que se empezó a desarrollar el siglo pasado, ha arrasado con todo lo que podía haber de técnicas tradicionales y ha impuesto su sistema de cultivo. El capitalismo agrario ha hecho un mundo nuevo para el monocultivo del algodón con sus drenes, con sus canales, con sus tractores; ha eliminado prácticamente los cultivos tradicionales y sus técnicas; ha empobrecido tecnológicamente la zona.

Cuando nosotros empezamos a preocuparnos por esa problemática, no encontramos inmediatamente muchos restos, muchas huellas. Había huellas. Se sabía que por allí había habido un canal; se sabía que por allí estaba el camino del Inca que iba de Piura a Huancabamba. Ese camino, según dice Cieza de León, estaba bordeado de algarrobos, lo que garantizaba sombra a lo largo del mismo y, según Rabines, ciertas partes estaban como asfaltadas, porque allí estamos cerca de "La Brea", zona donde se explotaba la brea que salía de la tierra. Antes de la llegada de los españoles, en esa zona arenosa la brea daba consistencia a la arena del camino. Así que las pistas asfaltadas existían en tiempo de los incas. Es sumamente interesante todo eso, pero todo se ha perdido en Piura.

Ahora, la cosa no es tan así en otras partes. Las tecnologías andinas se han conservado más en la Sierra Peruana; zona donde el capitalismo agrario -que trabaja con grandes campos abiertos- no ha podido imponerse, porque son cul-

tivos hechos en las faldas de los cerros, donde no hay tractor que pueda entrar. Entonces, es ahí donde han permanecido más las tecnologías andinas. Pero esa no es la zona donde yo he trabajado.

Hoy día se está dando en el Perú una gran atención para diagnosticar, ver como funcionan, recuperar aquellas tecnologías andinas que han sobrevivido. Las hay de todo tipo: tecnologías de manejo de suelo, tecnologías de riego, tecnologías de implementos agrícolas, tecnologías de cultivo, tecnologías de manejo de cultivos. Los primeros peruanos fueron agricultores extraordinarios, tanto por la domesticación de especies vegetales y animales como por sus técnicas. Por ejemplo, las terrazas, los famosos andenes, que no eran únicamente, según lo que hemos llegado a saber, para conseguir más tierra para el cultivo. En faldas de cerro donde no había manera de cultivar nada, los andenes efectivamente ampliaban la superficie cultivable; pero estos andenes, colocados unos debajo de los otros sobre la falda de un cerro, tenían otro efecto. Los vientos helados que bajan de las Punas, a medida que chocan contra un andén van calentándose y cuando llegan abajo, al valle, ya no tienen el poder de helar los cultivos. Así, los andenes permiten desarrollar cultivos que normalmente a estas alturas no podrían desarrollarse. Hoy día se está efectivamente recuperando todo eso.

Ahora, vamos a estar frente al mismo problema que hemos señalado antes en relación con la cultura. ¿Qué hacer con estas tecnologías, que son tecnologías adaptadas a estas condiciones climáticas y geográficas que hay en la Sierra?; ¿qué hacer con eso?; ¿cómo combinar eso con un sistema dominante completamente diferente?; ¿cómo garantizar que sobre estas superficies con tecnologías tradicionales podamos tener productos competitivos a nivel del mercado?; ¿qué tipo de organización social, de organización de la propiedad y mercado va a suponer eso?

Allí estamos frente a un problema muy serio. La respuesta a ese problema nunca vendrá del poder central. Las respuestas adoptadas suponen grupos conscientemente organizados, para plantear y exigir respuestas acordes con las condiciones de trabajo. Dichos grupos deberían poder plantear sus condiciones también en el mercado. Al decir esto, no hacemos más que abrir perspectivas de trabajo, las que tienen sin embargo ya algunos asideros de realidad a partir del trabajo de varios organismos no gubernamentales (ONG's), en la Sierra Peruana.

II. RITOS Y CEREMONIAS ANDINOS

1. Ritos y ceremonias de la reproducción biológica: elementos de identidad y cohesión

¿Nos podrías explicitar ahora, brevemente, cuáles son los elementos centrales de la cultura andina, tal como los has visto en tu experiencia en Piura, y en qué forma han

tratado en CIPCA de hacer consciente a la población campesina del sentido de esos rasgos culturales (pues en eso decías antes que consiste la educación popular: hacer consciente lo que es vivido espontáneamente)?

Me parece importante recordar lo que ya creo haber dicho anteriormente, y es que nosotros nos hemos confrontado con la expresión de una cultura andina de la cual podíamos ver solamente restos. Es evidente que en este momento esa cultura andina, que hemos podido observar en los valles costeños de Piura, no tiene la integralidad de expresión que tenía hace un siglo. Por lo tanto, estamos nosotros como condenados a inducir una coherencia a partir de pedazos de la misma, y sabiendo que de esa coherencia cultural, que de esa integralidad de expresiones sobre el conjunto de dimensiones que vive el hombre, hoy día no podemos observar más que algunos elementos. Muchos elementos han desaparecido por el tipo de agresión sufrida cuando se instaló el capitalismo agrario en Piura, y desestructuró estas comunidades.

Ahora bien, si estamos de acuerdo en decir que una cultura es un conjunto de expresiones, de formas de vivir y de relacionarse con la naturaleza, con los demás, con uno mismo y con Dios, entonces podemos decir que una cultura va a ser cultura efectivamente, en tanto tenga un cierto grado de cohesión interna, y un efecto de cohesión para el grupo frente al cual estamos. Para un grupo inscrito en una cultura, ésta le da cohesión y le permite su reproducción. Me parecen sumamente importantes estas dos dimensiones: cohesión y reproducción. Efectivamente, en el mundo de la cultura andina de los valles costeños de Piura podemos observar una real originalidad de manifestaciones culturales, que garantizan la cohesión de un grupo social y su reproducción.

Lo que acabo de señalar, lo podemos ver en un conjunto de aspectos que voy a indicar, sin pretender ser exahustivo en su enumeración. Es así como podemos señalar: la reproducción biológica, la reproducción sociocultural y la reproducción económica; que me parecen los aspectos más importantes.

El lugar de la reproducción biológica en toda sociedad es la familia. Eso lo sabemos. En Piura, como en todo el mundo andino y también en muchas sociedades agrarias, la familia no es la familia nuclear que conocemos, sino la familia ampliada. Ampliada, en el sentido de que forman parte de la familia los abuelos, los padres y los hijos con sus esposas; también puede haber tíos casados y no casados. Eso hace que una sola familia pueda estar formada por un grupo como de 30 personas. Ahora, la reproducción biológica nos remite, evidentemente, a la relación sexual, a la relación de esposo-esposa, al nacimiento y también a la crianza. Ninguna de estas etapas se deja a la arbitrariedad; existe un conjunto de ritos que remiten a cada uno de esos momentos que he señalado, y es

allí donde me parece sumamente importante percibir que una cultura pasa por códigos, por ritos.

La codificación de expresiones en las relaciones sociales es sumamente importante en la cultura andina. Esa codificación va incluso a plasmar los discursos diarios de la gente entre sí. Ejemplo de esto son los saludos de la mañana y de la noche, que se expresan en "días de Dios", y "noches de Dios". Cuando cae la noche, estando la familia reunida en la casa, el niño menor va a buscar el mechón (forma de iluminarse en el campo, mediante un mechón de lana bañado, en un recipiente de lata lleno de petróleo), lo prende y al regresar con él a la sala donde están todos dice: "noches de Dios, papá", "noches de Dios, mamá", "noches de Dios, abuelito", "noches de Dios, abuelita", y así saluda sucesivamente a todos los presentes. Es con este rito con el que se recibe a la noche. Para mí, esto es sumamente ilustrativo de cómo la palabra del campesino es una palabra ritualizada.

El rito y su repetición de acuerdo a ciertos códigos viene a ser como un elemento de cohesión del grupo cultural; es su lugar de identidad. Retomamos juntos los mismos ritos, retomamos en ciertos momentos cierto tipo de palabras; es esa reiteración la que nos va dar la identidad. Esa reiteración tiene el efecto social de cohesionar el grupo y garantizar su reproducción.

Una de las cosas que quería señalar aquí también es el rol y la función del compadrazgo, que es sumamente fuerte para la cohesión y para la reproducción social, dentro de una vida hecha de muchas amenazas; donde no es evidente que el año que viene tengamos una buena cosecha, no es evidente que mañana no tengamos muchas muertes en nuestra familia.

Esto es sumamente importante; los grandes momentos de la vida del hombre (el bautismo, el matrimonio, la colocación de los aretes en las niñas, etc) son oportunidades para anudar lazos de compadrazgo con vecinos, con parientes, con amigos; pero, eventos sumamente circunstanciales, que no tendrían mayor trascendencia -como puede ser la compra de un tocadiscos- pueden ser la oportunidad para anudar lazos de compadrazgo. ¿Por qué? El compadrazgo es una manera de extender las relaciones de interdependencia y, por lo tanto, de asegurarse; hay que tener lazos sumamente desarrollados para poder vivir con seguridad, y el compadrazgo es una especie de forma de asegurarnos en la vida, a través de una multiplicación de lazos que va mucho más allá de los lazos de la familia consanguínea. Son lazos espirituales que se anudan entre amigos y que obligan quizás con más fuerza que los lazos de la sangre.

En un pueblo, un señor contaba lo siguiente: tenía un vecino con el cual se peleaba todo el tiempo, finalmente se le ocurrió hacer a su vecino su compadre, porque entre compadres no podemos levantarnos la voz, entre compadres nos debemos respeto; el compadrazgo funciona como forma de aumentar los lazos de

amistad, pero también funciona como mecanismo de control social y de control de los conflictos sociales, reduciendo las agresividades. Es una dimensión de funcionamiento que me parece sumamente importante.

A través del conjunto de ritos y de prácticas que acompañan a la reproducción biológica -como son los que acompañan al matrimonio, al nacimiento, a la muerte, etc.-, podemos ver cómo la reproducción biológica dentro de un grupo humano no es únicamente biológica, es una reproducción que, a diferencia de los animales, está acompañada de un conjunto de prácticas, de gestos, de palabras, que indican una significación y que, por tanto, inscriben lo que es biológico dentro de una red de significación.

Estamos dentro de expresiones culturales muy fuertes y que garantizan cohesión, a través de la repetición de los mismos gestos, al conjunto de gente que participa de esa cultura. Esa repetición garantiza la reproducción social de ese grupo humano.

2. Producción y reproducción económica: la interdependencia y la solidaridad

Cada uno de los principales momentos de la vida está marcado por un rito particular y ese rito particular indica la importancia del momento que está viviendo el individuo, pero indica también la integración social que el individuo en ese momento está viviendo. En cada uno de estos momentos podemos ver cómo lo importante es la celebración de lazos de interdependencia, de solidaridad, etc. Todos estos momentos importantes están marcados por gastos relativamente costosos y muchas veces nosotros, guiados por otra lógica, por otra perspectiva, criticamos estos gastos que consideramos inútiles e inconsecuentes, en cuanto impiden un ahorro de parte de los campesinos. Quizás ese tipo de gastos represente el lugar del choque cultural más fuerte; es el lugar donde podemos observar cómo vivimos valoraciones distintas. Regresaremos a eso quizás al final de nuestras consideraciones. Quisiera ahora rápidamente presentar los otros dos sistemas que he señalado, el sistema de producción y reproducción económica y el sistema de reproducción cultural.

Veamos primero el sistema de producción y reproducción económica. Hablamos de sistema; aquí sería interesante evocar lo que es un sistema agrario: esa unidad hecha de un conjunto de elementos que nos permiten entender cómo una serie de actividades están plasmadas para permitir una producción económica, que va a garantizar la vida de un grupo humano y su reproducción.

Cuando hablamos de sistema agrario tenemos que hacer una serie de preguntas, preguntas sobre el sistema de tenencia de la tierra, preguntas sobre qué

cosa se produce, cómo se produce. Tendríamos que desglosarlo y considerar la fuerza social de trabajo que está empleada, las herramientas que se utilizan, los instrumentos biológicos, los animales, los controles biológicos. Es un "cómo" bastante complejo. Después tendríamos que considerar "para qué" se produce, si es para el autoconsumo o para la venta al exterior; y cuáles son las proporciones entre estos dos destinos. Después, cuando hablamos del sistema agrario, tenemos que considerar cuáles son los mecanismos de control de ese sistema. En fin, si hablamos de sistema tenemos que hacernos una serie de preguntas. No las vamos a analizar aquí todas detenidamente. Lo que tenemos que ver es que en el Perú, en este momento, los sistemas agrarios frente a los cuales nos encontramos están también hechos de pedazos de sistemas. Hay algo que viene del tiempo de los incas, hay algo que ha sido plasmado por la Colonia y después hay un conjunto de elementos que han sido también modificados por la introducción de elementos que vienen de los sistemas de producción actuales.

Lo que me parece interesante evocar aquí es cómo para garantizar la producción que requiere un grupo humano en la reproducción del sistema necesario, es la comunidad la que tiene autoridad, la comunidad que, como lo hemos dicho, es una herencia que viene del tiempo de los incas. Ella ha sido reorganizada en el tiempo de la Colonia y ha sido reconocida recientemente en el Perú. Cuando hablamos de comunidad lo más importante de ella tradicionalmente es la propiedad asociativa de la tierra. Los miembros de una comunidad poseen en colectividad una tierra y es eso lo que marca una comunidad. La propiedad asociativa de la tierra no conlleva necesariamente a una explotación colectiva. Más bien, tradicionalmente en las comunidades campesinas del Perú, cada uno de los miembros de la comunidad recibe una parcela de tierra que tiene que conducir individualmente, pero es la comunidad, son los directivos de la comunidad que la representan, los que van a tener la autoridad para defender esa propiedad asociativa y para garantizar su buen funcionamiento.

Aquí quisiera señalar algunos elementos que he podido ver en la Sierra. Una de las cosas que he señalado es que la comunidad es la propietaria de la tierra y es ella o sus representantes los que tienen que vigilar por la tierra que posee la comunidad. Esa vigilancia está marcada, por ejemplo, en la comunidad de la Sierra que yo visité, que es la comunidad de Coaza, en la Sierra Sur. Esa vigilancia de las autoridades en beneficio de la comunidad está marcada en una fiesta anual al momento del inicio de la campaña agrícola. Se trata de lo siguiente: la campaña agrícola, que es la siembra de la papa, se sitúa en el mes de febrero. El inicio de esa siembra va a ser marcado por una gran fiesta, en la cual vamos a tener como siempre unos mayordomos, vamos a tener un matrimonio encargado de asumir la fiesta. A esa pareja le va a corresponder la inauguración de la campaña agrícola. Ellos, como siempre, van a tener que haber ahorrado a lo largo del año para poder ofrecer esa fiesta, en que estarán invitados a participar

todos los miembros de la comunidad y también amigos y parientes que puedan venir. Una vez que todo el mundo está presente se celebra una misa y se hace un rito que es sumamente interesante: es la apertura del primer surco. Abriendo ese primer surco depositan en él un conjunto de regalos para la *Pachamama*, regalos que son hechos de flores, de frutas, de alcohol, de coca, es decir, un conjunto de regalos que nos hace la tierra madre y que nosotros le devolvemos para que ella a su vez siga dándonos su don, su regalo. Se espera que ese regalo, hecho al inicio de la campaña, va a garantizar una buena cosecha para el año que viene. Lo interesante de esta ceremonia es que la actividad agrícola está inscrita dentro de un rito. No es únicamente una actividad de producción entendida como un saber aprovechar las leyes de la naturaleza y su fuerza, sino que es una actividad simbólica, es decir, una actividad en la cual afirmamos nuestro lazo con la tierra madre, nuestra dependencia de ella, nuestra complementariedad con ella, y afirmamos también nuestra complementariedad y solidaridad en la comunidad.

La producción así no es una producción que podríamos tipificar con los conceptos que manejamos ordinariamente en las teorías económicas de hoy día. La producción en esta comunidad nos inscribe dentro del ciclo del intercambio, dentro de la afirmación que somos interdependientes entre hombres y naturaleza. Esa afirmación de interdependencia que está marcada en esa fiesta, está subrayada también por el hecho de que en el marco de esa fiesta hay una redistribución de las parcelas a cada uno de los miembros de la comunidad. Sabiendo que las tierras son sumamente pobres y que tienen que descansar tres años, las tierras sobre las cuales se han hecho los cultivos durante estos tres años van a servir para el pasto de los animales, lo que garantiza un abono natural. El total de las tierras de la comunidad se divide en cuatro conjuntos y cada año cada uno de estos conjuntos tiene que estar repartido entre todos los jefes de familia que están presentes en la comunidad. Es considerada jefe de familia la mujer que sin esposo tiene, sin embargo, un hijo. También van a participar del reparto de la tierra el presidente de la comunidad y el párroco, que si bien por sus responsabilidades no van a trabajar estas tierras, van a recibir tierras que la comunidad va a trabajar en "mita" para ellos. La tierra es repartida de acuerdo al número de jefes de familia que hay y puede ser que este año a tal jefe de familia no le vuelva a tocar el mismo pedazo que recibió cuatro años antes, porque puede ser que en la distribución de este año haya más participantes, por tanto, haya que modificar la distribución. Allí también, como vemos, hay una gran solidaridad, que está marcada dentro de esa repartición de la tierra. Esta misma solidaridad la vamos a ver al momento de asumir un conjunto de trabajos que son de beneficio común, como pueden ser los trabajos de irrigación y los trabajos para habilitar o mantener los caminos dentro de la comunidad. Todos estos trabajos en beneficio de la colectividad están asumidos mediante un sistema de "mita", es decir de trabajo colectivo de la comunidad.

No me voy a extender más sobre eso del sistema de reproducción económica. Lo que acabo de señalar es suficiente para indicar cómo la actividad económica, ella misma, está marcada por ritos donde lo que se afirma es lo único que hemos visto anteriormente, es decir, la interdependencia, la complementariedad, la solidaridad, eso está marcado por un conjunto de ritos que conjuntamente los miembros de la comunidad asumen.

3. Reproducción cultural: la vida viene a ser la enseñanza

Pasemos ahora al sistema de reproducción cultural. Evidentemente es relativamente artificial pretender hablar de un sistema de reproducción cultural como si dicho sistema tuviera una existencia autónoma en relación a las otras actividades de la vida social y productiva. Como hemos visto, tanto la reproducción biológica como la reproducción económica están inscritas dentro de un tejido que es un tejido cultural, pero en fin, si hablamos de reproducción cultural podemos pensar que eso nos remite al conjunto de imágenes, de representaciones, de cuentos o de mitos y canciones, a través de las cuales la conciencia de la comunidad se dice de manera más específica. Estas representaciones son aquello en que se marca la identidad y la diferencia para con otros grupos.

Para mí, hoy día, una de las mejores referencias para observación pueden ser quizás las prácticas de la medicina folklórica. Son todo lo que llamamos el mundo de la medicina popular. Al pensar en reproducción cultural, hay que pensar también en el conjunto de cuentos, de historias, de chistes, etc., a través de los cuales el grupo percibe su identidad y se dice a sí mismo su identidad.

Ahora, como hemos visto, esta identidad está permanentemente afirmada y plasmada en un conjunto de ritos que se distribuyen a lo largo de la vida. Pero, hay lugares más específicos que son como momentos de cohesión, de condensación de esa identidad. El mundo religioso es uno de ellos. Ahora, esa reproducción cultural, lo sabemos muy bien, se hace dentro de nuestra sociedad mediante las escuelas, mediante todo un sistema elaborado para asegurar la reproducción de la identidad y de la conciencia sobre sí mismo que necesita cierto mundo cultural. Las sociedades tradicionales no tienen escuela; sin embargo, como lo señala Jacobo Cruz en su libro Catacaos, anteriormente había dentro de las comunidades especies de profesionales que aseguraban la tradición, su permanencia y su transmisión. En Catacaos, esos profesionales de la tradición se llamaban los *Mekachegs*. Ellos eran personas capaces de restituir la historia, a su manera ciertamente, pero la restituían, y alimentaban así la conciencia de todos aquellos que vivían en torno a ellos. Estos *Mekachegs* siguen existiendo. Pero prescindiendo de su existencia o no, la reproducción cultural se da sin que ha-

ya profesionales, ni lugares específicos, ni tiempos específicamente dedicados a eso. Esa transmisión se da a través de ese conjunto de momentos que hemos descrito anteriormente y que marcan, a través de ritos, la importancia de tal o cual momento de la vida, bautismo, aretes, pelamiento, etc., estos momentos son expresión, pero al mismo tiempo son dotación de identidad. Para aquellos que participan en estos ritos son escuelas, enseñanzas y transmisión. Por lo tanto, la enseñanza no tiene lugares específicos, puesto que la vida es un conjunto que viene a ser enseñanza y lugar de reproducción cultural.

Además de estos momentos que están distribuidos a lo largo de la vida de cada uno, o en distintos momentos de la vida de la comunidad, hay también lugares y momentos específicos que no tienen fecha marcada sino que vienen a ser como los lugares y los momentos durante los cuales se da una consulta. Aquí estoy pensando en la importancia que tienen los maestros de Las Guaringas. Dichos maestros son lo que en el lenguaje no apropiado llamamos "los brujos". Las Guaringas, es un conjunto de lagunas que hay en la Sierra de Piura. Los maestros son capaces de manejar un conjunto de técnicas psicosomáticas para curar enfermedades tanto psicológicas como somáticas. Eso está comprobado. Ellos manejan una antropología y una cosmovisión diferente de las nuestras. Pero lo que es sumamente interesante es que son capaces de manejar esa herencia precolombina a través de representaciones alquiladas del mundo religioso nuestro. Cuando uno participa en una "mesa", que es el momento en que un maestro va a hacer un tratamiento, uno puede observar cómo permanentemente hay una evocación de temas e imágenes religiosas cristianas y, sin embargo, estas representaciones cristianas están inscritas y manejadas dentro de una lógica antropológica diferente de la nuestra.

Con lo que acabo de decir a propósito del manejo de representaciones, de imágenes cristianas dentro de tratamientos heredados de un mundo precolombino, estoy planteando un problema que es serio: es el problema de la evangelización de ese mundo tradicional.

Ciertamente que la cristianización, la evangelización colonial se hizo con una imposición de las prácticas, de los ritos y de las maneras de decir y pensar que existían en el mundo occidental del momento. Los nuevos grupos cristianizados repitieron las fórmulas aprendidas, y hoy día queda entera la pregunta que tenemos que hacernos de saber si ha habido efectivamente una evangelización de las mentalidades, evangelización de la antropología, evangelización de la cosmología, de la cosmovisión que tenían estas poblaciones antes de la llegada de los españoles, allí queda ciertamente mucho por hacer.

Ese problema queda planteado. Nos remite a la necesidad de asumir que podemos vivir una misma fe expresada a través de fórmulas y de representaciones diferentes. Hoy día las diferentes expresiones de religiosidad popular -en donde hay ciertamente una gran afirmación de Dios, pero muchas veces un men-

saje evangélico bastante deformado- nos plantean un esfuerzo de evangelización que va a exigir, de parte nuestra, esfuerzos similares a los de la primitiva Iglesia y que, muchos piensan, no se hicieron en los principios de la evangelización latinoamericana.

Ahora bien, lo importante es que tenemos que ver que el sentido de lo que vivimos no está ligado a tal o cual formulación o representación. Toda representación es precisamente "representación", es decir, hace presente el sentido, lo devela, pero al mismo tiempo lo vela. Nunca hay un discurso perfecto. Por lo tanto, tenemos que saber que tenemos y tendremos que inventar discursos posibles, a partir de las representaciones populares frente a las cuales estamos. En lo que acabo de señalar estoy indicando un esfuerzo que la educación popular tiene que hacer, en la medida en que los mundos culturales son mundos con una consistencia que les viene en gran parte de la religión y, por lo tanto, hay toda una perspectiva de liberación que va a exigir ciertamente renovar las prácticas, las conductas. No es únicamente por renovar prácticas y conductas, sino que esa renovación vendrá por el hecho de que haya o habrá habido una especie de vuelta a la fuente inspiradora nueva. Eso es un reto que la educación popular en América Latina, en medio de estas poblaciones inscritas dentro del mundo cristiano, tiene que asumir.

4. "Vivir juntos y celebrar el hecho de estar juntos"

Con eso yo daría por terminada la presentación de estas perspectivas que he señalado en relación a educación popular, en torno a los sistemas de reproducción biológica, reproducción económica y al sistema de reproducción cultural. Antes de acabar quisiera señalar algunas cosas. Primero: todo aquello que he dicho quisiera que se asuma que ha sido hecho no por un profesional de la antropología sino por un educador popular. Lo que ha sido dicho, ha sido dicho desde esa perspectiva de la educación popular que exige un conocimiento del mundo frente al cual se pretende actuar. Por lo tanto, lo dicho no es nada más que la presentación de las indicaciones o exigencias que hay que tener presentes para lanzarse a esa labor de la educación popular. Se trata de la exigencia de una atención a las diferentes culturas y de una atención a sus efectos. Si no tenemos ese tipo de atención, la educación popular corre el peligro de no ser educación, sino de ser una forma de ideologización o politización; podrán ser dinámicas de distintos tipos, pero no serán dinámicas educativas. Las coherencias culturales garantizan identidad grupal y personal, al mismo tiempo que seguridad, y desarrollan también sistemas de defensa frente a la invasión que viene del exterior. Eso no lo he sistematizado y es una de las cosas que es bien interesante ver. Estos mundos culturales tienen sus mecanismos de defensa frente a la agresión del exterior, mecanismos

de defensa que muchas veces no se ven inmediatamente porque se trata de una defensa pasiva. Adoptan el juego del "colchón chino", es decir, ese "colchón chino" donde uno pone el puño y el puño va hasta donde quiere ir y después, cuando sacas el puño, pues el colchón vuelve a recuperar la forma de antes. Muchas veces la conducta de estas poblaciones, tradicionalmente golpeadas por agresiones de distinto tipo, ha sido una defensa pasiva; se trata de una habilidad para adoptar las conductas y la forma de ser que el más fuerte exige, pero eso no indica que haya un cambio de patrones de conducta. En esos mundos que he evocado podemos percibir un conjunto de características que me parecen importantes: cohesión, capacidad de reproducirse y de reproducir la propia interpretación del mundo, afirmación, a fin de cuentas, de que el hombre es una multiplicidad de relaciones a hacer vivir y a celebrar a lo largo de las distintas fiestas que están marcadas por todos esos ritos que he señalado. Lo que yo siempre he escuchado y he leído en mi participación en las fiestas comunitarias, es que lo importante es, a fin de cuentas, vivir en comunidad. No es acumular plata, no es poder, no es acumular un conjunto de cosas que la sociedad en la cual estamos nos señala como importantes. No. Nos encontramos allí frente a lógicas completamente distintas, donde se afirma que lo importante, a fin de cuentas, es vivir juntos y celebrar el hecho de estar juntos. Vivir eso me parece de una gran sabiduría.

Bueno, con eso daría por terminado ese recorrido que juntos queríamos hacer a través de lo que es la cultura popular, sus diferentes expresiones y el conocimiento de las diferentes expresiones. Espero que lo dicho permita ver como este conocimiento es necesario para poder lanzarse a un trabajo de educación popular.

COLABORADORES DE ESTE NUMERO (ARTICULOS)

Onavis Cabrera

Dominicano, profesor de la Universidad de Sto. Domingo y asesor en el Ministerio de Educación de su país. Especialista en educación popular, trabaja como investigador en el CREFAL.

Juan Gómez Escribá

Profesor de psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México, y de la Maestría en Educación del IMCED (Mich.); coordinador de proyectos de educación de adultos en varias instituciones del país. Actualmente trabaja como investigador en el CREFAL.

Esteban Inciarte

Vasco, ha publicado ocho libros sobre temas filosóficos (*Los mitos del hombre sobre sí mismo*), literarios (*Erótica y mística*) y educativos (*La educación en la Grecia clásica*). Trabaja en el CREFAL como investigador y coordinador del Consejo Editorial.

Antonio Martínez Chávez

Mexicano, egresado de la Universidad de Chicago y catedrático asistente en la Universidad de Illinois. Ha publicado estudios especializados en las revistas *Human Development, Hispanic Journal of Behavioral Science* y otras. Trabaja como investigador en el CREFAL.

Jean-Pierre Vielle

Naturalizado mexicano, profesor y planificador de la educación superior y de la educación de adultos. Ha escrito dos obras: *Las instituciones mexicanas de investigación educativa* y *Financiar la escuela: desafío o dilema*. Recientemente se ha incorporado al cuerpo de investigadores del CREFAL.

Publicaciones del CREFAL

Retablo de papel

001 *Siete visiones de la educación de adultos.* Gerardo Ayzanoa, Juan Chong, Félix Adam, Francisco Gutiérrez, Gustavo Ciriigliano, Leopoldo Chiappo y Joao Bosco Pinto. CREFAL, Retablo de Papel 1, 1980.

002 *La educación de adultos en América Latina: el reto de los 80.* César Picón Espinoza. CREFAL, Retablo de Papel 2, 1980.

003 *La investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos.* Anton de Schutter, CREFAL, Retablo de Papel 3, 1981.

004 *Administración de la educación de adultos: cuatro experiencias.* César Picón Espinoza. CREFAL, Retablo de Papel 4, 1982.

005 *Metodologías de alfabetización en América Latina.* Eugenio Rodríguez Fuenzalida. OREALC-CREFAL. Retablo de Papel 5, 1982.

006 *Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina.* Juan Eduardo García Huidobro. OREALC-CREFAL, Retablo de Papel 6, 1982.

007 *Materiales educativos y postalfabetización.* Raúl Vargas Vega, CREFAL, Retablo de Papel 7, 1982.

008 *La postalfabetización en América Latina y el Caribe: limitaciones, alcances y perspectivas.* Guillermo A. Medina. CREFAL, Retablo de Papel 8, 1982.

009 *Educación de adultos en América Latina: una visión situacional y estratégica.* César Picón Espinoza, CREFAL, Retablo de Papel 9, 1983.

010 *La investigación participativa en América Latina.* (Antología). Gilberto Vejarano M. CREFAL, Retablo de Papel 10, 1983.

011 *Vasco de Quiroga: educador de adultos.* Francisco Miranda y Gabriela Briseño (compiladores). CREFAL-COLMICH. Retablo de Papel 11, 1984.

012 *La alfabetización y la postalfabetización en la perspectiva de eventos internacionales.* Julio Salgado Moya. CREFAL, Retablo de Papel 12, 1984.

013 *Dimensiones y decisiones de la administración estatal de la educación de adultos en América Latina.* César Picón Espinoza. CREFAL, Retablo de Papel 13, 1984.

014 *Lecturas sobre educación de adultos.* Pablo Latapí y Alfonso Castillo (Compiladores). CREFAL, Retablo de Papel 14, 1985.

015 *Teoría y práctica de la educación popular.* Marcela Gajardo (Ed.). PREDE/OEA-IDRC-CREFAL. Retablo de Papel 15, 1985.

016 *La formación de promotores de base en programas de alfabetización.* Alfonso Lizarzaburu. UNESCO-CREFAL, Retablo de Papel 16, 1985.

017 *Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos.* (Antología). UNESCO-CREFAL, Retablo de Papel 17, 1988.

Cuadernos del CREFAL

101 *El educador de adultos. Hacia un nuevo enfoque.* Adalberto Velázquez. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 1, 1976.

102 *La discusión, una metodología para la educación de adultos.* Arturo Esperón e Inocente Vázquez. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 2, 1977.

103 *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos.* Carlos Rodríguez Brandao. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 3, 1977.

104 *Los programas educativos de las poblaciones indígenas en América Latina.* César Picón Espinoza. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 5, 1979.

105 *Proceso de una experiencia de formación a nivel de postgrado con un enfoque metodológico participativo.* César Picón Espinoza. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 5, 1979.

106 *La educación permanente en América Latina: estado, situación y políticas de la UNESCO en este campo.* Guillermo A. Medina. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 6, 1979.

107 *Perspectivas curriculares en la educación de adultos. Un ensayo de enfoques.* Eugenio Rodríguez Fuenzalida, CREFAL, Cuadernos del CREFAL 7, 1979.

108 *Los sistemas abiertos de educación y la educación de adultos.* Arturo Esperón Villavicencio. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 8, 1980.

109 *El diagnóstico situacional en áreas rurales.* PEDRI-MEXICO, Cuadernos del CREFAL 9, 1980.

110 *Cultura popular y educación.* Gerardo Martínez, Manuel Zapata, Sergio Nilo y Daniel Rubín de la Borbolla. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 10, 1981.

111 *Integración y coordinación: requisitos para el desarrollo rural integrado.* Guillermo A. Medina. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 11, 1981.

112 *Producción y uso de materiales en la postalfabetización.* Eugenio Rodríguez, Julio Salgado y Raúl Vargas Vega. OREALC-CREFAL, Cuadernos del CREFAL 12, 1981.

113 *Familia y población rurales.* María Luisa Bruno Marfaing. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 13, 1982.

114 *La comunicación en la educación de adultos y el desarrollo rural.* Gilberto Vejarano, Lourdes Chapela, Fco. Javier Reyes y Fco. Javier de Santos. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 14, 1982.

115 *La participación del campesino en la radio. La experiencia del* CREFAL. *Francisco Javier Reyes.* CREFAL, Cuadernos del CREFAL 15, 1983.

116 *Metodología de la investigación participativa.* Boris Yopo. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 16, 1984.

117 *Tendencias de la educación de adultos en América Latina.* Pablo Latapí. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 17, 1984.

118 *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos.* Antología coordinada por César Picón Espinoza. CREFAL-PREDE/OEA, Cuadernos del CREFAL 18, 1986.

119 *Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural.* Anton de Schutter. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 19, 1987.

Revista Interamericana de Educación de Adultos, OEA-CREFAL

202 *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 2, Nos. 1 y 2, 1979.

203 *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 3, Nos. 1 y 2, 1980.

204 *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 4, Nos. 1 y 2, 1981.

206 *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 6, No. 1, 1983.

207 *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 7, Nos. 1 y 2, 1984.

208 *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 8, Nos. 1 y 2, 1985.

209 *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 9, Nos. 1 y 2, 1986.

210 *Revista Interamericana de Eduación de Adultos*, Vol. 10, Nos. 1 y 2, 1987.

211 *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 11, No. 1, 1988.

212 *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 11, No. 2, 1988.

Serie Capacitación de Planificadores de Alfabetización y Educación de Adultos, UNESCO-CREFAL.

301 *Los contextos sociopolíticos de la planificación de la alfabetización y educación de adultos.* Alfonso Castillo. 1986.

302 *Decisiones cruciales en el proceso de planificación, ejecución y administración de programas de alfabetización y educación de adultos.* César Picón. 1986.

303 *Decisiones cruciales en la planificación, específicamente de programas de alfabetización.* Pablo Latapí. 1986.

304 *Decisiones cruciales en la evaluación de programas de alfabetización y educación de adultos.* Leonel Zúñiga. 1986.

305 *Decisiones en la planificación de la educación de adultos: el caso del Modelo de Educación Diversificada para Adultos,* MOEDA. José Manuel Castro. 1986.

306 *Decisiones en la planificación de la educación de adultos: el caso de la Montaña de Guerrero.* Jean-Pierre Vielle. 1986.

Cuadernos de Trabajo, OEA/OEA-92/CREFAL

401 *¿Qué debemos hacer para que el seguro agrícola sea efectivo?* Cuadernos de Trabajo No. 1.

402 *Cría de gallinas ponedoras*. Cuadernos de Trabajo No. 2. 1987.

403 *La construcción de estufas de barro*. Cuadernos de Trabajo No. 3. 1987.

404 *Manual práctico de avicultura*. Cuadernos de trabajo No. 4. 1987.

405 *La contabilidad en el aprovechamiento forestal*. Cuadernos de Trabajo No. 5. 1988.

406 *La conservación de forrajes mediante el ensilaje*. Cuadernos de Trabajo No. 6. 1988.

407 *Manual de caprinocultura*. Cuadernos de Trabajo No. 7. 1988.

408 *Fertilización*. Cuadernos de trabajo No. 8. 1988.

409 *Manual de homeopatía*. Cuadernos de Trabajo No. 9. 1988.

410 *Control de plagas*. Cuadernos de Trabajo No. 10. 1988.

Monografías y ensayos, OEA/OEA-92/CREFAL

501 *Monografía de La Trinidad*. 1987.

502 *Santillán: cosas de antes y de ahora*. Monografías y Ensayos No. 1. 1988.

503 *Migración, estructura de la economía familiar y cambio de sector productivo.* Monografías y Ensayos No. 2. 1988.

505 *Monografía de Pichátaro*. Monografías y Ensayos No. 4. 1988.

506 *Supervivencia campesina y recursos forestales. Notas monográficas sobre la Meseta Purépecha*. Monografías y Ensayos No. 5. 1989.

Libros no seriados

601 *El por qué y el cómo de la educación funcional de adultos en América Latina.* CREFAL, 1976.

602 *Programa Experimental Mundial de Alfabetización. Evaluación crítica.* CREFAL-UNESCO, 1977.

603 *Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados.* OEA-CREFAL, 1983.

604 *Alfabetización y educación de adultos. Una bibliografía anotada.* INEA-CREFAL, 1983.

605 *Cooperación con la alfabetización. Paul Fordham* (Ed.). ICAE-DSE-CREFAL, 1984.

606 *Educación no formal de adultos campesinos. Informe técnico.* César Picón. CREFAL, 1985.

607 *Consulta Técnica Regional para la Constitución de la REDALF (Red Regional de Capacitación de Personal y de Apoyos Específicos en Programas de Alfabetización y Educación de Adultos). Informe Final.* UNESCO/OREALC-CREFAL, 1987.

608 *Educación básica para adultos: experiencias y prospectiva en México.* Tomo I. OEA-CREFAL, 1987.

609 *La evaluación en educación de adultos y promoción social.* Ilse Brunner (Comp.). UNESCO-CEA-CREFAL, 1987.

654 *Educación básica para adultos: experiencias y prospectiva en México.* Tomo II. OEA-CREFAL, 1987.

655 *Cuatro décadas de la Carta de la OEA.* OEA-CREFAL, 1989.

656 *Temas de la comunidad (Material para neolectores).* Ministerio de Educación de Panamá-OEA-CREFAL.

Erájpani

701 *Reflexiones sobre la estructura y dinámica de proyectos de educación de adultos.* Humberto Barquera. Erájpani No. 1. 1988.

Apuntes del promotor

801 *El problema del desarrollo.* Daniel Shugurensky. UNESCO-OREALC/CREFAL. "Apuntes del promotor" No. 1. 1989.

802 *Introducción al mundo de la promoción social.* Daniel Shugurensky, UNESCO-OREALC/CREFAL. "Apuntes del promtor" No. 2. 1989.

REVISTA INTERAMERICANA DE
educación de adultos

TABLAS DE CONTENIDO, VOLS. 1 - 11

Vol. 1, No. 3, 1978

ALLARD N., Raúl	Editorial. (324)
LUDOJOSKI, Roque Luis	El proceso de ser adulto. Un enfoque biopsicológico. (330)
PICON ESPINOZA, César	Una experiencia en proceso: formación de postgrado en educación de adultos, con auspicio de OEA. (350)
SARUBBI, Mario S.	La educación de adultos en Paraguay. (359)
SIEBERT, Horst	La formación de adultos como disciplina de las ciencias de la educación. (392)
FURTER, Pierre	Hacia el desarrollo rural cultural. (401)
ESCOTET, Miguel A.	Universidad abierta y pautas para su evaluación. (418)
BUTTEDEHALL, Paz	Comunicaciones: el Consejo Internacional para la Educación de Adultos. (436)
KIDD, J. Roby	Balance de actividades del Consejo Internacional para la Educación de Adultos (CIEA). (438)

OEA	Concurso de Estudios para la *Revista Interamericana de Educación de Adultos.* (441)
SUNKEL Osvaldo y Pedro Paz	*El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo.* 10ª ed, Siglo XXI, México, 1977. (Notas técnicas). (443)
INSTITUTO LATINOAMERICANO DE PLANIFICACION ECONOMICA Y SOCIAL	*La planificación del desarrollo agropecuario.* Vol. 1, Siglo XXI, México, 1977. (Notas técnicas). (445)
ILPES	*Ensayo sobre planificación regional del desarrollo.* Siglo XXI, México, 1976. (Notas técnicas). (447).
FREIRE, Paulo	*Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.* Siglo XXI, México, 1979. (Notas bibliográficas). (449)
BURKE, Richard	*The Use of Radio in Adult Literacy Education.* Hulton Educational Publications. Ltd., Teherán, 1976. (Notas bibliográficas). (453)
OEA	Notas informativas. (460)
OEA	Resúmenes. (471)
OEA	Colaboradores. (501)

Vol. 1, No. 4, 1978

CARKOVIC ETEROVIC, Antonio	Editorial. (502)
DOHMEN, G.	¿Cómo aprenden los adultos? (505)
RAHNEMA, Majid	Educación e igualdad: Intenciones y consecuencias. (524)

LUDOJOSKI, Roque Luis	El proceso de adultación del ser humano: enfoque biopsicológico. (539)
COSTA, Martha Elena	Renovación de contenidos curriculares: Aporte para el estudio sobre currículo de lengua. (558)
LATAPI, Pablo	Algunas prioridades de investigación en el campo de la enseñanza técnica y la formación profesional en América Latina. (572)
OEA	Concurso de estudios para la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. (583)
OEA	Instituto Universitario de Estudios para el Desarrollo. (Comunicaciones). (585)
ESPINOZA, Iván	Problemática de la educación para adultos: el caso de México. (Comunicaciones). (615)
MORA PORRAS, Mario A.	Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), San José-Costa Rica. (Comunicaciones). (638)
SILVERMAN, Teresa	Tele Niger: La adaptación de un medio de comunicación electrónico a un medio rural africano. (Notas técnicas). (644).
OEA	Resúmenes. (653)
OEA	Colaboradores. (685)

Vol. 2, Nos. 1-2, 1979

ALLARD N., Raúl	Una nueva etapa. (5)
GARZA FALCON, Gilberto	Editorial. (6)
FURTER, Pierre	La formación extraescolar y el desarrollo dependiente. (7)

LUNA, José Ramón	La situación de los indígenas. (7)
CORVALAN, Oscar	Conceptualización del aprendizaje profesional en los países industrializados y en los países latinoamericanos. (80)
CHONG, Juan	Microplanificación de la educación, aspectos conceptuales y metodológicos. (94)
CREFAL	Alfabetización y educación de adultos en Bolivia. (124)
SARRAMONA, Jaime	Futuro de la alfabetización abierta. (143)
TUNNERMAN, Carlos B.	*Sesenta años de la reforma universitaria de Córdoba, 1918-1978.* Editorial FEDES, Caracas, 1979. (Reseña bibliográfica). (160)
ARDILA, Rubén	*Walden tres.* Ediciones CEAC, Barcelona, 1979. (Reseña bibliográfica) (159)
PICON ESPINOZA, César	*La educación de adultos en América Latina: el reto de los* 80. Editorial CREFAL, Pátzcuaro, 1980. (Reseña bibliográfica). (161)
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. Centro de Estudios Centroamericanos	*El fracaso social de la integración centroamericana.* EDUCA, San José, Costa Rica, 1979. (Reseña bibliográfica). (164)

Vol. 3, Nos. 1-2, 1980

CREFAL	Editorial. (3)
ALLARD, Raúl	La educación de adultos en el contexto latinoamericano. (7)
GUILLEN, Carlos	El desafío de la educación de adultos: la pobreza. (22)

SARUBBI, Mario Salvador	Fundamentos de diseño curricular en educación de adultos. (57)
DIAZ BORDENAVE, Juan E.	Un problema educativo: la transferencia de tecnología apropiada al pequeño agricultor. (75)
CHONG, Juan	Movilización de recursos para la educación de adultos en el medio rural. (103)
CROMBERG, Jorge	Experiencia, comunicación y aprendizaje. (117)
CIRIGLIANO, Gustavo F. J.	Análisis transaccional y educación. (139)
VILLAROEL, Armando	Tendencias actuales en la educación a distancia. (149)
ESCOTET, Miguel	*Tendencias de la educación superior a distancia.* UNED, San José, 1980. (Reseña bibliográfica). (179)
SARRAMONA, Jaime	*Investigación y estadísticas aplicadas a la educación.* CEAC, Barcelona, 1980. (Reseña bibliográfica). (181)
AYZANOA, Gerardo *et al.*	*Siete visiones de la educación de adultos.* CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1980. (Reseña bibliográfica). (183)

Vol. 4, Nos. 1-2, 1981

CREFAL	Presentación. (5)
NAGEL A., José	Alfabetización campesina: problemas y sugerencias. (7)
ROBINSON, Joyce	La experiencia JAMAL. (32)
CHAPARRO, Félix	El trabajo con el método Freire. (68)

DOUBRONT, Nilda — Programa de producción de materiales de lectura complementaria para adultos neolectores del Centro Regional de Educación de Adultos (CREA). (97)

CALVO, Carlos
SALGADO, Julio
PEÑA, Guillermo — Una experiencia de educación de adultos con educadores de adultos. (181)

CUERVO Q., Martha Inés — *Diagnóstico sobre el analfabetismo en el país.* Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 1981. (Reseña bibliográfica). (195)

SECRETARIA DE EDUCACION DE CUNDINAMARCA — *Manual de orientaciones para alfabetizadores.* Secretaría de Educación de Cundinamarca, Bogotá, 1980. (Reseña bibliográfica). (196)

CHILE, OREALC — *Seminario Regional sobre materiales y prototipos de postalfabetizaci.n Informe final.* OREALC, Santiago de Chile, 1981. (Reseña bibliográfica). (198)

NICARAGUA. Ministerio de Educación — *Congreso Nacional de la Alfabetización "Héroes y máritres por la alfabetización en Nicaragua": Informe de la Comisión de Postalfabetización.* Ministerio de Educación, Managua, Nicaragua, 1980. (Reseña bibliográfica). (199)

Vol. 5, Nos. 1-2, 1982

CREFAL — Presentación. (5)

DEL MESTRE, Elisa C.
PALDAO, Carlos E. — Educación a distancia. Introducción a su estudio. (7)

FERRANDEZ, Adalberto — La normativa didáctica en la enseñanza por correspondencia. (167)

GALVIS, Alvaro
LAGOS, Belén
MEZA, Johanna — La tutoría como servicio de apoyo en el estudio a distancia. (187)

CIRIGLIANO, Gustavo — *Innovación en la educación de adultos.* Ponencia: Segundo Seminario Latinoamericano sobre Educación Integrada de Adultos. Caracas, CREFAL, 1979. (Reseña bibliográfica). (206)

MACKENZIE, Norman
POSTGATE, Richmand
SCHUPHAM, John — *Enseñanza abierta: sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia.* París, Francia, UNESCO, 1979. (Reseña bibliográfica). (206)

Vol. 6, No. 1, 1983

CREFAL — Presentación. (5)

DE SIMONE, J. A. — La educación y el mundo del trabajo. (7)

VIDART NOVO, Gabriel — Elementos para la formulación de una propuesta de capacitación y adiestramiento hacia los trabajadores no asalariados del sector informal urbano. (33)

CANTON, Patricio
SAWYER, Ron — La educación no formal de adultos: algunos conceptos básicos para la promoción de la participación popular en el desarrollo social. (44)

DUCCI, María Angélica — Algunos conceptos de trabajo y su vinculación con la educación en los países de América Latina. (58)

CHAVEZ PEREZ, Guillermo — Educación y trabajo. (83)

GOMEZ, Víctor Manuel — Reflexiones sobre el sistema nacional de capacitación y adiestramiento en México. (104)

MEDINA, Erasmo — Estrategias para la captación masiva de estudiantes en el subsistema de la educación técnica. (133)

SILVEIRA, Víctor — Una experiencia de reasentamiento campesino: el componente educativo. (151)

CREFAL — Informe final de la Reunión Técnica Regional sobre Educación de Adultos y su Vinculación con el Mundo del Trabajo (Pátzcuaro, Mich., México, del 1o. al 10 de dic., 1982). (175)

CREFAL — *Encuentro internacional sobre la educación y el mundo del trabajo. Ponencias.* (Reseña bibliográfica). (198)

CREFAL — *Encuentro internacional sobre la educación y el mundo del trabajo. Conferencias.* (Reseña bibliográfica). (199)

CREFAL — *Reunión Técnica Regional sobre Educación de Adultos y su Vinculación con el Mundo del Trabajo. Informe final.* (Reseña bibliográfica). (199)

Vol. 7, Nos. 1-2, 1984

CREFAL — Presentación. (5)

SUAREZ, Francisco — Educación y pobreza. (9)

GAJARDO, Marcela — Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias. (Aportes para un debate). (65)

HERNANDEZ, Isabel
FACCIOLO, Ana María — Educación de Adultos en la Argentina. (132)

PICON ESPINOZA, César — Entrevista al Dr. Pablo Latapí. (181)

PALDAO, Carlos E. — Situación y perspectivas de la educación de adultos en América Latina: notas para su estudio. (187)

OEA — Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización. (190)

GUTIERREZ, Francisco — *Educación como praxis política.* Siglo XXI ed. (Reseña bibliográfica). (209)

PICON ESPINOZA, César — *Dimensiones y decisiones de la administración estatal de la educación de adultos en América Latina.* CREFAL. (Reseña bibliográfica). (211)

Vol. 8, Nos. 1-2, 1985

CREFAL — Presentación. (5)

GARCIA HUIDOBRO, Juan E.
MARTINIC, Sergio — Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno. (9)

SARRAMONA, Jaime — Situación de la educación de adultos en España. (61)

GAJARDO, Marcela — Educación de adultos: de Nairobi a París (75)

SIRVENT, María Teresa — Estrategias participativas en educación de adultos: alcances y limitaciones. (93)

TORRES, Rosa María — Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire. (117)

GAJARDO, Marcela (compiladora) — *Teoría y práctica de la educación popular.* (Retablo de Papel, 15), CREFAL, Pátzcuaro, 1985. (Reseña bibliográfica). (157)

PUIGGROS, Adriana — *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.* (Serie Educación). Nueva Imagen, México, 1984. (Reseña bibliográfica). (155)

Vol. 9, Nos. 1-2, 1986

CREFAL — Presentación. (5)

PALDAO, Carlos — Educación de adultos y alfabetización. Una visión actual y prospectiva. (9)

GARCIA HUIDOBRO, Juan E. — Educación de adultos. Puntos para un debate. (21)

ARGUMEDO, Manuel Alberto — Contenidos programáticos de la educación básica. (49)

BENAVIDES, Luis G. — Modelo de capacitación para la alfabetización de adultos indígenas. (69)

GERBER, Daniel — Malestar en la cultura, malestar en la educación, educación en el malestar. (77)

COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional — Programa de educación continuada de CAFAM. (97)

MORALES, Sofialeticia — La educación de adultos en los ámbitos universitarios de Latinoamérica. (119)

SCHUGURENSKY, Daniel — Entrevista a Thomas La Belle. (147)

GIANOTTEN, Vera y Tom de Witt — *Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa.* (Latin America Studies; 30). CEDLA, Dordrecht, Países Bajos, 1985. (Reseña bibliográfica). (159)

CREFAL — Serie: *Capacitación de planificadores de alfabetización y educación de adultos.* (Varios autores), seis fascículos, CREFAL, Pátzcuaro, 1986. (Reseña bibliográfica). (161)

Vol. 10, Nos. 1-2, 1987

INCIARTE, Esteban — La tragedia de la pedagogía. (Editorial). (5)

LATAPI, Pablo — Una aproximación teórica para el análisis de las políticas de educación de adultos. (11)

INCIARTE, Esteban — Desarrollo, crisis y educación de adultos. (47)

PALDAO, Carlos — El papel de la educación de adultos en el desarrollo rural. (63)

BARQUERA, Humberto — Criterios y propósitos de la educación de adultos. (97)

HERNANDEZ, Isabel — Democracia, participación y educación popular. (123)

OEA — Conclusiones de la XIII Reunión Técnica de Educación de Adultos del PREDE/OEA: Seminario-Taller Latinoamericano sobre Evaluación de Programas de Alfabetización y Educación de Adultos, Bogotá, 7-11 de julio de 1986. (147)

CREFAL — MICRO-CDS-ISIS en las bibliotecas: una alternativa apropiada para la formación de bases de datos bibliográficos. (162)

BALHEN, Jesús y Blanca Rodríguez — La educación es un acto político. Entrevista a Ramón G. Bonfil. (169)

Vol. 11, No. 1, 1988

ARREDONDO, Vicente	Educación de adultos y desarrollo nacional. (Editorial). (5)
BENAVIDES, Luis G.	Teoría y metodología de la educación de adultos. Estado de la cuestión. (11)
SAFA, Patricia	Las políticas de educación de adultos en el Estado mexicano: proyecto cultural y necesidades populares. (23)
RODINO PIERRI, Ana María	La comunicación masiva en las experiencias de educación a distancia en América Latina. (41)
ARRIEN, Juan B.	Apreciación global sobre los esfuerzos de alfabetización en Centroamérica. (85)
HERNANDEZ, Luis Enrique	La participación comunitaria en la construcción de la vivienda. (97)
PICON ESPINOZA, César	Aportes de las organizaciones no gubernamentales de América Latina en los ámbitos de la educación de adultos y la educación popular. (119)
COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional	Plan nacional de alfabetización y postalfabetización en Colombia. (127)

Vol. 11, No. 2, 1988.

GUZMAN, Alba	Educación y trabajo productivo. (Editorial). (5)
DE LELLA, Cayetano	La capacitación de los agentes de educación de adultos. (11)
ARGUMEDO, Manuel Alberto	Reflexiones en torno a la práctica de la educación de adultos campesinos. (31)

INFANTE. Isabel	Algunas orientaciones interdisciplinarias sobre la alfabetización de adultos en América Latina. (47)
GARCES, Carlos	Entre el ser y el ver: educación de adultos y recepción crítica de la televisión. (61)
GONZALEZ GAUDIANO, Edgar y Alicia de Alba Ceballos	Algunas consideraciones sobre un *curriculum* para la educación básica indígena. (73)
CREFAL	Incorporación del Grupo de los Ocho al Consejo de Administración del CREFAL. (87)
ARGENTINA, Ministerio de Educación y Justicia, Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente.	Plan Nacional de Alfabetización de Argentina. (97)

REVISTA INTERAMERICANA DE
educación de adultos

INDICE POR AUTOR, VOLS. 1 - 11

ACOSTA, Martha Elena	Renovación de contenidos curriculares: aporte para el estudio sobre currículo de lengua. Vol. 1, No. 4, 1978 (558).
ALLARD N., Raúl	La educación de adultos en el contexto latinoamericano. Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (7).
ALLARD N., Raúl	Editorial. Vol. 1, No. 3, 1978 (324).
ALLARD N., Raúl	Una nueva etapa. (Editorial). Vol. 2. Nos. 1-2, 1979 (5).
ARDILA, Rubén	*Walden tres*. Ediciones CEAC, Barcelona, 1979 (Reseña bibliográfica). Vol.2, Nos. 1-2, 1979 (159).
ARGENTINA, Ministerio de Educación y Justicia, Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente	Plan Nacional de Alfabetización de Argentina. Vol. 11, No. 2, 1988 (97).
ARGUMEDO, Manuel Alberto	Contenidos programáticos de la educación básica. Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (49).
ARGUMEDO, Manuel Alberto	Reflexiones en torno a la práctica de la educación de adultos campesinos. Vol. 11, No. 2, 1988 (31).

ARREDONDO, Vicente	Educación de adultos y desarrollo nacional. (Editorial). Vol. 11, No. 1, 1988 (5).
ARRIEN, Juan B.	Apreciación global sobre los esfuerzos de alfabetización en Centroamérica. Vol. 11. No. 1, 1988 (85).
AYZANOA, Gerardo et al.	*Siete visiones de la educación de adultos.* (Col. Retablo de Papel, No. 1). CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1980. (Reseña bibliográfica). Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (183).
BALHEN, Jesús	La educación es un acto político. Entrevista a Ramón G. Bonfil. Vol. 10, Nos. 1-2, 1987 (169).
BARQUERA, Humberto	Criterios y propósitos de la educación de adultos. Vol. 10, Nos. 1-2, 1987 (97).
BENAVIDES, Luis G.	Modelo de capacitación para la alfabetización de adultos indígenas. Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (69).
BENAVIDES, Luis G.	Teoría y metodología de la educación de adultos. Estado de la cuestión. Vol. 11, No. 1, 1988 (11).
BURKE, Richard	*The use of radio in adult literacy education.* Hulton Educational Publications Ltd., Teheran, 1976. (Notas bibliográficas). Vol. 1, No. 3, 1978 (453).
BUTTEDEHALL, Paz	Comunicaciones: El Consejo Internacional para la Educación de Adultos. Vol. 1. No. 3, 1978 (436).
CALVO, Carlos et al.	Una experiencia de educación de adultos con educadores de adultos. Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (181).

CANTON, Patricio y Ron Sawyer	La educación no formal de adultos: algunos conceptos básicos para la promoción de la participación popular en el desarrollo social. Vol. 6, No. 1, 1983 (44).
CARKOVIC ETEROVIC, Antonio	Editorial. Vol. 1, No. 4, 1978 (502).
CASTILLO, Alfonso et al.	Serie "Capacitación de planificadores de alfabetización y educación de adultos". CREFAL, Pátzcuaro, 1986. (Reseña bibliográfica). Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (161).
CIRIGLIANO, Gustavo F. J.	Análisis transaccional y educación. Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (139).
CIRIGLIANO, Gustavo	Innovación en la educación de adultos. Ponencia presentada en el Segundo Seminario Latinoamericano sobre Educación Integrada de Adultos. Caracas, Crefal, 1979. (Reseña bibliográfica). Vol. 5, Nos. 1-2, 1982 (207).
COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional	Programa de educación continuada de CAFAM. Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (97).
COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional	Plan Nacional de Alfabetización y Postalfabetización de Colombia. Vol. 11, No. 1, 1988 (127).
CORVALAN, Oscar	Conceptualización del aprendizaje profesional en los países industrializados y en los países latinoamericanos, Vol, 2, Nos. 1-2, 1979 (80).
CREFAL	Alfabetización y Educación de Adultos en Bolivia. Vol. 1, Nos. 1-2, 1979 (124).
CREFAL	Editorial. Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (3).

CREFAL Presentación. Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (5).

CREFAL Presentación. Vol. 5, Nos. 1-2, 1982 (5).

CREFAL Presentación. Vol. 6, No. 1, 1983 (5).

CREFAL Informe final de la Reunión Técnica Regional sobre Educación de Adultos y su Vinculación con el Mundo del Trabajo (Pátzcuaro, Mich., México, del 1º al 10 de dic. 1982). Vol. 6, No. 1, 1983 (175).

CREFAL *Encuentro Internacional sobre la educación y el mundo del trabajo. Ponencias.* (Reseña bibliográfica). Vol. 6, No. 1, 1983 (198).

CREFAL *Encuentro internacional sobre la educación y el mundo del trabajo. Conferencias.* (Reseña bibliográfica) Vol. 6, No. 1, 1983 (199).

CREFAL Presentación. Vol. 7, Nos. 1-2, 1984 (5).

CREFAL Presentación. Vol. 8, Nos 1-2, 1985 (5).

CREFAL Presentación. Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (5).

CREFAL Conclusiones de la XIII Reunión Técnica de Educación de Adultos del PREDE/ OEA: Seminario-Taller Latinoamericano sobre Evaluación de Programas de Alfabetización y Educación de Adultos. Bogotá, 7-11 de julio de 1986. Vol. 10, Nos 1-2, 1987 (147).

CREFAL. MICRO-CDS-ISIS en las bibliotecas: una alternativa apropiada para la formación de bases de datos bibliográficos. Vol. 10, Nos. 1-2, 1987 (162).

CREFAL	Incorporación del Grupo de los Ocho al Consejo de Administración del CREFAL. Vol. 11, No. 2, 1988 (87).
CROMBERG, Jorge	Experiencia, comunicación y aprendizaje. Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (117).
CUERVO Q., Martha Inés	*Diagnóstico sobre el analfabetismo en el país, Ministerio de Educación Nacional, Colombia,* 1981. (Reseña bibliográfica). Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (195).
CHAPARRO, Félix	El trabajo con el método P. Freire. Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (68).
CHAVEZ PEREZ, Guillermo	Educación y trabajo. Vol. 6, No. 1, 1983 (83).
CHONG, Juan	Microplanificación de la educación, aspectos conceptuales y metodológicos. Vol. 2, Nos. 1-2, 1979 (94).
CHONG, Juan	Movilización de recursos para la educación de adultos en el medio rural. Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (103).
DE ALBA CEBALLOS, Alicia	Algunas consideraciones sobre un *curriculum* para la educación básica indígena. Vol. 11, No. 2, 1988 (73).
DE LELLA, Cayetano	La capacitación de los agentes de educación de adultos. Vol. 11, No. 2, 1988 (11).
DEL MESTRE, Elisa C. y Carlos E. Paldao	Educación a distancia. Introducción a su estudio. Vol. 5, Nos. 1-2, 1982 (7).
DE WITT, Tom y Vera Gianotten	*Organización campesina: el objetivo político de la investigación participativa.* (Latin America Studies; 30) CEDLA, Dordrecht, Países Bajos, 1985. (Reseña bibliográfica). Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (159).

DE SIMONE, J. A.	La educación y el mundo del trabajo. Vol. 6, No. 1, 1983 (7).
DIAZ BORDENAVE, Juan E.	Un problema educativo: la transferencia de tecnología apropiada al pequeño agricultor. Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (75).
DOHMEN, G.	¿Cómo aprenden los adultos? Vol. 1, No. 4, 1978 (505).
DOUBRONT, Nilda	Programa de producción de materiales de lectura complementaria para adultos neolectores del Centro Regional de Educación de Adultos (CREA). Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (97)
DUCCI, María Angélica	Algunos conceptos de trabajo y su vinculación con la educación en los países de América Latina. Vol. 6, No. 1, 1983 (58).
ESCOTET, Miguel A.	*Tendencias de la educación superior a distancia.* 2ª Ed. UNED, San José, 1980 (Reseña bibliográfica). Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (179).
ESCOTET, Miguel A.	Universidad abierta y pautas para su evaluación. Vol. 1, No. 3, 1978 (418).
ESPINOZA, Iván	Problemática de la educación para adultos: el caso de México. (Comunicaciones). Vol. 1, No. 4, 1978 (615).
FACCIOLO, Ana María e Isabel Hernández	Educación de adultos en la Argentina. Vol. 7, Nos. 1-2, 1984 (132).
FERRANDEZ, Adalberto	La normativa didáctica en la enseñanza por correspondencia. Vol. 5, Nos. 1 y 2, 1982 (167).

FREIRE, Paulo	*Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.* Siglo XXI, México, 1978. (Notas bibliográficas) Vol. 1, No. 3, 1978 (447).
FURTER, Pierre	Hacia el desarrollo cultural. Vol. 1, No. 3, 1978 (401).
FURTER, Pierre	La formación extraescolar y el desarrollo dependiente. Vol. 2, Nos. 1-2, 1979 (7).
GAJARDO, Marcela	Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias. (Aportes para un debate). Vol. 7, Nos. 1-2, 1984 (65).
GAJARDO, Marcela	Educación de adultos: de Nairobi a Paris Vol. 8, Nos. 1-2, 1985 (75).
GAJARDO, Marcela (compiladora)	*Teoría y práctica de la educación popular* (Retablo de papel, No. 15), CREFAL, Pátzcuaro, 1985. (Reseña bibliográfica). Vol. 8, Nos. 1-2, 1985 (157).
GALVIS, Alvaro et al.	La tutoría como servicio de apoyo en el estudio a distancia. Vol. 5, Nos. 1-2, 1982 (187).
GARCES, Carlos	Entre el ser y el ver: educación de adultos y recepción crítica de la televisión. Vol. 11. No. 2, 1988 (61).
GARCIA HUIDOBRO, Juan E. y Sergio Martinic	Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno. Vol. 8, Nos. 1-2, 1985 (9).
GARCIA HUIDOBRO, Juan E.	Educación de Adultos. Puntos para un debate. Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (21).
GARZA FALCON, Gilberto	Editorial. Vol. 2, Nos. 1-2, 1979 (6).

GERBER, Daniel	Malestar en la cultura, malestar en la educación, educación en el malestar. Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (77).
GIANOTTEN, Vera	*Organización campesina: el objetivo político de la investigación participativa.* (Reseña bibliográfica). Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (159).
GOMEZ, Víctor Manuel	Reflexiones sobre el sistema nacional de capacitación y adiestramiento en México. Vol. 6, No. 1, 1983 (104).
GONZALEZ GAUDIANO, Edgar	Algunas consideraciones sobre el *curriculum* para la educación básica indígena. Vol. 11, No. 2, 1988 (73).
GUILLEN, Carlos	El desafío de la educación de adultos: la pobreza. Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (22).
GUTIERREZ, Francisco	*Educación como praxis política.* Siglo XXI ed., (Reseña bibliográfica). Vol. 7. Nos. 1-2, 1984 (209).
GUZMAN, Alba	Educación y trabajo productivo. (Editorial). Vol. 11, No. 2, 1988 (5).
HERNANDEZ, Isabel y Ana María Facciolo	Educación de Adultos en la Argentina. Vol. 7, Nos. 1-2, 1984 (132).
HERNANDEZ, Isabel	Democracia, participación y educación popular. Vol. 10, Nos. 1-2, 1987 (123)
HERNANDEZ, Luis Enrique	La participación comunitaria en la construcción de la vivienda. Vol. 11, Nos. 1-2, 1988 (97).
INCIARTE, Esteban	La tragedia de la pedagogía. (Editorial). Vol. 10, Nos. 1-2, 1987 (5).

INCIARTE, Esteban	Desarrollo, crisis y educación de adultos. Vol. 10, Nos. 1-2, 1987 (47).
INFANTE, Isabel	Algunas orientaciones interdisciplinarias sobre la alfabetización de adultos en América Latina. Vol. 11, No. 2, 1988 (47).
INSTITUTO LATINOAMERICANO DE PLANIFICACION ECONOMICA Y SOCIAL	La Planificación del desarrollo agropecuario. 1º Vol., Siglo XXI, México, 1977 (Notas técnicas) Vol. 1, No. 3, 1978 (445).
ILPES	*Ensayos sobre planificación regional del desarrollo.* Siglo XXI, México, 1976 (Notas técnicas). Vol. 1, No. 3, 1978 (447).
KIDD, J. Roby	Balance de actividades del Consejo Internacional para la Educación de Adultos (CIEA). Vol. 1, No. 3, 1978 (438).
LAGOS, Belén et al.	La tutoría como servicio de apoyo en el estudio a distancia. Vol. 5, Nos. 1-2, 1982 (187).
LATAPI, Pablo	Algunas prioridades de investigación en el campo de la enseñanza técnica y la formación profesional en América Latina. Vol. 1, No. 4, 1978 (572).
LATAPI, Pablo	Una aproximación teórica para el análisis de las políticas de educación de adultos. Vol. 10, Nos. 1-2, 1987 (11).
LUDOJOSKI, Roque Luis	El proceso de ser-adulto. Un enfoque Biopsicológico. Vol. 1, No. 3 (330).
LUDOJOSKI, Roque Luis	El proceso de adultación del ser humano: enfoque biopsicológico. Vol. 1, No. 4, 1978 (539).

LUNA, José Ramón	La situación de los indígenas. Vol. 2, Nos. 1-2, 1979 (70).
MACKENSIE, Norman	*Enseñanza abierta: sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia.* París, Francia, UNESCO, 1979. (Reseña bibliográfica). Vol. 5, Nos. 1-2, 1982 (207).
MARTINIC, Sergio y J.E. García Huidobro	Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno. Vol. 8, Nos. 1-2, 1985 (9).
MEZA, Johanna et al.	La tutoría como servicio de apoyo en el estudio a distancia. Vol. 5, Nos 1-2, 1982 (187).
MEDINA, Erasmo	Estrategias para la captación masiva de estudiantes en el subsistema de la educación técnica. Vol. 6, No. 1, 1983 (133).
MORA PORRAS, Mario A.	Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). San José-Costa Rica. (Comunicaciones). Vol. 1, No. 4, 1978 (638).
MORALES, Sofialeticia	La educación de adultos en los ámbitos universitarios de Latinoamérica. Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (119).
NAGEL A., José	Alfabetización campesina: problemas y sugerencias. Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (7).
NICARAGUA, Ministerio de Educación	*Congreso Nacional de la Alfabetización "Héroes y mártires por la alfabetización en Nicaragua". Informe de la Comisión de Postalfabetización.* Managua, Nicaragua, 1980. (Reseña bbliográfica). Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (199).
OEA	Concurso de estudios para la *Revista Interamericana de Educación de Adultos.* Vol. 1., No. 3, 1978 (441).

OEA	Notas informativas. Vol. 1, No. 3, 1978 (460).
OEA	Resúmenes. Vol. 1, No. 3, 1978 (471).
OEA	Colaboradores. Vol. 1, No. 3, 1978 (501).
OEA	Concurso de estudios para la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 1, No. 4, 1978 (583).
OEA	Instituto Universitario de Estudios para el desarrollo (Comunicaciones). Vol. 1, No. 4, 1978 (585).
OEA	Resúmenes. Vol. 1, No. 4, 1978 (654).
OEA	Colaboradores. Vol. 1, No. 4, 1978 (685).
OEA	Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREDAL). Vol. 7, No. 1-2, 1984 (190).
OREALC	*Seminario Regional sobre materiales y prototipos de postalfabetización. Informe final.* OREALC, Santiago de Chile, 1981. (Reseña bibliográfica). Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (198).
PALDAO, Carlos C. y Elisa C. Del Mestre	Educación a distancia. Introducción a su estudio. Vol. 5, Nos. 1-2, 1982 (7).
PALDAO, Carlos E.	Situación y perspectivas de la educación de adultos en América Latina: notas para su estudio. Vol. 7, Nos. 1-2, 1984 (187).
PALDAO, Carlos	Educación de adultos y alfabetización. Una visión actual y prospectiva. Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (9).

PALDAO, Carlos E.	El papel de la educación de adultos en el desarrollo rural. Vol. 10, Nos. 1-2, 1987 (63).
PEÑA, Guillermo et al.	Una experiencia de educación de adultos con educadores de adultos. Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (181).
PICON ESPINOZA, César	Una experiencia en proceso: formación de postgrado en educación de adultos con auspicio de OEA. Vol. 1, No. 3, 1978 (350).
PICON ESPINOZA, César	*La educación de adultos en América Latina: el reto de los* 80. CREFAL, Pátzcuaro, 1980. (Reseña bibliográfica). Vol. 2, Nos. 1-2, 1979 (161).
PICON ESPINOZA, César	Entrevista al Dr. Pablo Latapí. Vol. 7, Nos. 1-2, 1984 (181).
PICON ESPINOZA, César	*Dimensiones y decisiones de la administración estatal de la educación de adultos en América Latina.* CREFAL, Pátzcuaro. (Reseña bibliográfica). Vol. 7, Nos. 1-2, 1984 (211)
PICON ESPINOZA, César	Aportes de las organizáciones no gubernamentales de América Latina en los ámbitos de la educación de adultos y la educación popular. Vol. 11, Nos. 1-2, 1988 (119).
POSTGATE, Richmand et al.	*Enseñanza abierta: sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia.* París, Francia, UNESCO, 1979. (Reseña bibliográfica). Vol. 5, Nos. 1-2, 1982 (207).

PUIGGROS, Adriana	*La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.* (Serie educación). Nueva Imagen, México, 1984. (Reseña bibliográfica). Vol. 8, Nos. 1-2, 1985 (155).
RAHNEMA, Majid	Educación e igualdad: intenciones y consecuencias. Vol. 1, No. 4, 1978 (524).
ROBINSON, Joyce	La experiencia JAMAL. Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (32).
RODINO PIERRI, Ana María	La comunicación masiva en las experiencias de educación a distancia en América Latina. Vol. 11, No. 1, 1988 (41).
RODRIGUEZ, Blanca y Jesús Balhen.	La educación es un acto político. Entrevista a Ramón G. Bonfil. Vol. 10, Nos. 1-2, 1987 (169).
SAFA, Patricia	Las políticas de educación de adultos en el Estado mexicano: proyecto cultural y necesidades populares. Vol. 11, No. 1, 1988 (23).
SALGADO, Julio et al.	Una experienia de educación de adultos con educadores de adultos. Vol. 4, Nos. 1-2 1981 (181).
SARRAMONA, Jaime	Futuro de la educación abierta. Vol. 2, Nos. 1-2, 1979 (143).
SARRAMONA, Jaime	*Investigación y estadísticas aplicadas a la educación.* CEAC, Barcelona, 1980. (Reseña bibliográfica). Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (181).
SARRAMONA, Jaime	Situación de la educación de adultos en Espeña. Vol. 8, Nos. 1-2, 1985 (61).

SARUBBI, Mario S.	La educación de adultos en Paraguay. Vol. 1, No. 3, 1978 (359).
SARUBBI, Mario Salvador	Fundamentos de diseño curricular en educación de adultos. Vol. 3, Nos. 1-2, 1980, (57).
SAWYER, Ron y Patricio Cantón	La educación no formal de adultos: algunos conceptos básicos para la promoción popular en el desarrollo social. Vol. 6, No. 1, 1983 (44).
SCHUGURENSKY, Daniel	Entrevista a Thomas La Belle. Vol. 9, Nos. 1-2, 1986 (147).
SCHUPHAM, John et. al.	*Enseñanza abierta: sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia.* París, Francia, UNESCO, 1979. (Reseña bibliográfica). Vol. 5, Nos. 1-2, 1982 (207).
SECRETARIA DE EDUCACION DE CUNDINAMARCA	*Manual de orientaciones para alfabetizadores.* Bogotá, 1980. (Reseña bibliográfica). Vol. 4, Nos. 1-2, 1981 (196).
SIEBERT, Horst	La formación de adultos como disciplina de las ciencias de la educación. Vol. 1, No. 3, 1978 (392).
SILVEIRA, Víctor	Una experiencia de reasentamiento campesino: el componente educativo. Vol. 6, No. 1, 1983 (151)
SILVERMAN, Teresa	Tele-Niger: La adaptación de un medio de comunicación electrónica a un medio rural africano. (Notas técnicas). Vol. 1, No. 4, 1978 (644).
SIRVENT, María Teresa	Estrategias participativas en educación de adultos: alcances y limitaciones. Vol. 8, Nos. 1-2, 1985 (93).

SUAREZ, Francisco	Educación y pobreza. Vol. 7, Nos. 1-2, 1984 (9).
SUNKEL, Osvaldo y Pedro Paz	El subdesarrollo latinoamericano y la teoria del desarrollo 10ª ed., Siglo XXI, México, 1977 (Notas técnicas). Vol. 1, No. 3, 1978 (443).
TORRES, Rosa María	Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire. Vol. 8, Nos. 1-2, 1985 (117).
TUNNERMAN, Carlos B.	Sesenta años de la reforma universitaria de Córdoba, 1918-1978. Editorial FEDES, Caracas, 1979. (Reseña bibliográfica). Vol. 2, Nos. 1-2, 1979 (160).
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA	Centro de Estudios Centroamericanos. *El fracaso social de la integración centroamericana.* EDUCA, San José, Costa Rica, 1979. (Reseña bibliográfica). Vol. 2, Nos. 1-2, 1979 (164).
VIDART NOVO, Gabriel	Elementos para la formulación de una propuesta de capacitación y adiestramiento hacia los trabajadores no asalariados del sector informal urbano. Vol. 6, No. 1, 1983 (33).
VILLARROEL, Armando	Tendencias actuales en la educación a distancia. Vol. 3, Nos. 1-2, 1980 (149).

Desafortunadamente no fue posible localizar los dos números iniciales del primer volumen de la *Revista*, editados, al igual que los números 3 y 4 de dicho volumen, por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones de Pedagogía del Ministerio de Educación Pública de Chile, bajo el patrocinio de la OEA en el marco del Proyecto Multinacional de Educación Integrada de Adultos "Alberto Masferrer". Esperamos en el corto plazo poder publicar el complemento de ambos índices, correspondiente a los número referidos.

Revista Interamericana de Educación de Adultos

Suscripción anual (2 números)

— $ 10 000.00, México

— $ 10.00 U.S. dólares, extranjero

Volúmenes atrasados:

— $ 6 000.00, México

— $ 5.00 U.S. dólares, extranjero

Dirigir correspondencia a:

CREFAL

Quinta Eréndira
61600 Pátzcuaro,
Michoacán,
México.

Revista Interamericana de Educación de Adultos

Deseo me envíen:

Volumen _____ Número(s) _____

Año _____ Ejemplares _____

Nombre _____

Institución _____

Domicilio _____

Ciudad y país _____

Forma de pago:

_____ Cheque institucional

_____ Giro bancario

_____ Giro postal

_____ Giro telegráfico

El documento de pago debe extenderse a nombre del CREFAL. No se aceptan cheques personales.

INFORMACION PARA COLABORADORES

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la Organización de los Estados Americanos realizada conjuntamente con el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* publica artículos sobre estudios, trabajos e investigaciones acerca de aspectos teóricos y prácticos que signifiquen aportes concretos a la educación de adultos para el desarrollo económico y social de la Región.

Los artículos deberán ser inéditos y enviarse en original y dos copias, transcritos a máquina en papel blanco, en un solo lado de la hoja, utilizando doble espacio y dejando amplios márgenes para anotaciones editoriales. El nombre del autor (o autores) deberá aparecer en hoja aparte. Cada artículo será acompañado por un resumen de entre 150 y 250 palabras. Las notas deberán incluirse al final del manuscrito con numeración corrida. Las referencias bibliográficas no aparecerán en las notas, sino que estarán incorporadas al texto entre paréntesis, indicando el apellido del autor, el año de publicación original y la página, por ejemplo (González, 1973:25). Los títulos e información sobre las obras citadas aparecerán como "Referencias" al final del artículo, y deberán estar ordenadas alfabéticamente por nombres de autores. Las publicaciones de cada autor deberán estar ordenadas cronológicamente. Las tablas y cuadros deberán estar mecanografiados en páginas separadas, numeradas y con encabeza-miento. Las notas correspondientes a las tablas y cuadros deberán aparecer al pie de los mismos. El texto principal indicará dónde habrá de insertarse cada tabla o cuadro. Mapas y dibujos se incluirán en forma final y en papel blanco de dibujo.

Las colaboraciones deben enviarse a:

Revista Interamericana de Educación de Adultos
CREFAL
Quinta Eréndira,
61600, Pátzcuaro, Michoacán, México.

Es responsabilidad del Consejo Editorial de la *Revista* decidir sobre la publicación de las colaboraciones recibidas. No se devuelven los originales.

A cada autor se le enviarán 5 ejemplares del número en donde se publicó su trabajo.

Se terminó de imprimir este volumen de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* en noviembre de 1989, en los Talleres Gráficos del CREFAL. Pátzcuaro, Michoacán, México.

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

La Organización de los Estados Americanos, OEA, es el organismo internacional regional más antiguo. Tuvo su origen en la Unión Internacional de las Repúblicas Americanas creada el 14 de abril de 1890, en Washington, D.C., por la Primera Conferencia Internacional Americana. La Carta que lo rige, suscrita en Bogotá en 1948, fue modificada mediante el protocolo de Buenos Aires, que entró en vigor en febrero de 1970.

Son propósitos de la OEA, entre otros, afianzar la paz y la seguridad del Continente y procurar la solución de los problemas políticos, jurídicos y económicos que se suscitan entre los Estados Miembros, así como promover su desarrollo económico, social, científico y cultural. También es objetivo del sistema interamericano acelerar el proceso de integración de los pases en desarrollo del Continente.

La Secretaría General, con sede en Washington, D.C., mantiene oficinas en los Estados Miembros, una Oficina en la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio, ALALC, en Montevideo, y una oficina en Europa.

ESTADOS MIEMBROS

Argentina
Barbados
Bolivia
Brasil
Colombia
Costa Rica
Cuba
Chile
Ecuador
El Salvador
Estados Unidos de América
Grenada
Haití
Honduras
Jamaica
México
Nicaragua
Panamá
Paraguay
Perú
República Dominicana
Santa Lucía
Suriname
Trinidad y Tobago
Uruguay
Venezuela

CENTRO REGIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS Y ALFABETIZACION FUNCIONAL PARA AMERICA LATINA

El CREFAL es una institución educativa internacional del Gobierno de México que fue fundada el 9 de mayo de 1951 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, para trabajar al servicio de los países de la región latinoamericana y del Caribe.

Gracias a la labor desarrollada a lo largo de más de tres décadas, este Centro es reconocido como uno de los organismos más sólidos en el Continente en cuanto a la formación de educadores, especialistas y técnicos en el campo de la alfabetización y educación de adultos.

Para el cumplimiento de sus actividades, CREFAL realiza un trabajo conjunto con la UNESCO y la OEA en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de la UNESCO y del Proyecto Regional de Desarrollo Educativo, PREDE, de la OEA, y recibe de ambas instancias cooperación técnica y financiera.

QUINQUENIO DE LA ALFABETIZACION DE LAS AMERICAS, 1986-1990

"La educación constituye un campo de alta prioridad en la política de desarrollo integral de las naciones latinoamericanas" (Declaración de los Presidentes de América, Punta del Este, Uruguay, abril, 1967).

OEA

SECRETARIA GENERAL

Secretario General, *João Clemente Baena Soares*

Secretario General Adjunto, *Valerie McComie*

Secretario Ejecutivo para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Enrique Martín del Campo*

Director Encargado del Departamento de Asuntos Educativos, *Dr. Juan Carlos Torchia-Estrada*

CREFAL

Director General, *Luis G. Benavides Ilizaliturri*

Director de Investigación y Desarrollo, *Vicente Arredondo Ramírez*

Director de Apoyo Académico, *Héctor Cabrera Rosillo*

Director de Administración, *Armando Núñez Bernal*

Coordinador del Consejo Editorial, *Esteban Inciarte Otaduy*

REVISTA INTERAMERICANA DE

educación de adultos

volumen 12, número 2, 1989.

LUIS G. BENAVIDES
Editor

CARLOS E. PALDAO
Editor asociado

ESTEBAN INCIARTE
Coeditor

CONSEJO EDITOR

José Nicolás Almanzar
Juan Bautista Arrien
Vicente Arredondo
Juan Pedro Beltrán
Héctor Cabrera
Patricio Cariola
Pedro Demo
Francisco Gutiérrez
Isabel Hernández
Isabel Infante
Elisa Lucarelli
Noel McGinn
Roly Pacheco
Sylvia Schmelkes
María Teresa Sirvent
Floria E. Valerin
Leonel Zúñiga

CONSULTORES INTERNACIONALES

Félix Adams, IIA, Venezuela
Manuel Argumedo, IICA, Brasil
Eugenio R. Fuenzalida, OEI, España
Marcela Gajardo, FLACSO, Chile
Budd L. Hall, ICAE, Canadá
Sergio Nilo, IIN, Uruguay
Germán Rama, CEPAL
José Pérez Sánchez, RNTC, Holanda
Jaime Sarramona, UAB, España
Francisco Suárez, CIDES/OEA

Pátzcuaro, Michoacán, México.

Revista Interamericana de Educación de Adultos

Vol. 12, No. 2, 1989.

Corrección de originales, tipografía, formación y cuidado de la edición:
Unidad Editorial del CREFAL.

Diseño e impresión:
Talleres Gráficos del CREFAL.

Viñetas:
Las ilustraciones de este número fueron realizadas por Valentín Juárez Rumbia, diseñador de la Unidad Editorial.

© Todos los derechos de la presente edición están reservados por OEA y CREFAL.

Quinta Eréndira, 61600 Pátzcuaro, Michoacán, México.

Se autoriza la reproducción de información si se cita la fuente. Para publicaciones de distribución comercial se requiere la autorización por escrito del CREFAL.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de los autores y no repersentan necesariamente un criterio de la OEA o el CREFAL.

índice

editorial

Primer decenio de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, **Luis G. Benavides** 5

artículos

Lectoescritura: necesidad y libertad, **Eduardo Prieto** 11

Aproximaciones a la acción alfabetizadora en América Latina, **Julio Salgado** 27

Los medios audiovisuales en la alfabetización y postalfabetización: ¿contribución sustantiva o decoración?, **Ana María Rodino** 47

Innovación y experimentación en la producción de materiales didácticos para alfabetización y postalfabetización, **Raúl Vargas Vega** 65

experiencias

Campaña Nacional de Alfabetización de Ecuador "Monseñor Leónidas Proaño", **Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador** 73

América Latina frente al año Internacional de la Alfabetización: lecciones de la experiencia ecuatoriana, **Rosa María Torres** 101

documentos

El analfabetismo y la educación básica como tema de la cooperación interamericana 111

entrevistas

Educación: un proceso de vida. Entrevista con el Dr. Philip H. Coombs, **Angélica Tornero Salinas** 151

EDITORIAL

Primer decenio de la Revista Interamericana de Educación de Adultos

Culmina con este número un decenio de vida de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos.* Al nacer, grandes fueron las expectativas que se formularon en torno al papel que debía desempeñar en el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe. Ante todo, pretendía ser una publicación de corte técnico, difusora de estudios, experiencias e investigaciones que signifiquen teórica o prácticamente aportes concretos a la educación de adultos para el desarrollo socioeconómico de la Región y fuera de ella.

Con este objetivo central, dio cuenta del Proyecto Multinacional de Educación Integrada de Adultos "Alberto Masferrer" como actividad del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA -razón primigenia de su creación-, pero a la vez durante estos diez años recogió el pensar y sentir de muchos educadores -particularmente de América Latina y el Caribe- interesados en difundir sus reflexiones y experiencias en este campo ya trillado pero siempre novedoso de la educación de adultos.

No han sido pocas las dificultades y obstáculos que ha debido superar en el camino andado. Cambio de editor y de sede de edición, retraso en las entregas, números de carácter doble para superar rezagos de publicación, repitencia de autores, desaprovechamiento de momentos oportunos para responder en su contenido a problemas o cuestionamientos precisos. Sin embargo, al recorrer los índices de los volúmenes publicados se descubre un amplio repertorio de pensamientos, de inquietudes, de planteamientos que sin duda han logrado abrir para los lectores nuevas perspectivas teóricas, nuevos cuestionamientos en el quehacer, nuevas pistas que recorrer.

Este número, cerrojo de un decenio, inaugura a la vez una etapa por-venir, la cual confiamos que llene y supere los anhelos de quienes alguna responsabilidad hemos tenido en su historial, ya sea como lectores, colaboradores o editores.

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* inaugura su segunda década en un contexto educativo interesante: concluimos el Quinquenio de la Alfabetización auspiciado por OEA, se inicia el Año Internacional de la Alfabetización y el Decenio del Desarrollo Cultural promovido por la UNESCO así como la preparación de la Conferencia Mundial centrada en la Educación para Todos, conferencia convocada por UNESCO, Banco Mundial, UNICEF y PNUD. Se diría

que en todo el mundo la educación vuelve a merecer una atención relevante una vez que otros empeños se han mostrado ineficaces o insuficientes para promover el bienestar y felicidad de hombres y mujeres.

Este contexto histórico-educativo es la razón de que el contenido de la *Revista* que hoy ponemos en sus manos se centre en torno a un solo tema: la alfabetización. Cuestionar la alfabetización desde la perspectiva cultural de lo simbólico, analizarla desde la acción llevada a cabo en América Latina; valorar la contribución de los medios audiovisuales, de las innovaciones y experimentaciones con materiales didácticos para alfabetizar; reflexionar en torno a la experiencia ecuatoriana de la Campaña Nacional de Alfabetización o sobre la cooperación interamericana para alfabetizar, ocupa las páginas de este número de aniversario.

Y es que el analfabetismo sigue marcando los límites de injusta distribución educativa que dividen a la humanidad. De sobra se conoce cómo en ciertas áreas geográficas concurren analfabetismo, pobreza, desnutrición, enfermedad, mortandad infantil, bajo promedio de vida. Y también es de sobra conocida la ineficacia de la sola labor alfabetizadora para acabar con la injusticia.

El monotema de esta entrega editorial quiere incitar a la reflexión, y concertar para la acción. Concertar porque por sí sola no cabe exigir a la educación -dentro de la que queremos incluir la alfabetización- que lleve a cabo transformaciones sustantivas en la Historia. Sería asignarle tareas mayores de las que efectivamente puede cumplir; pero tampoco se puede olvidar que cualquier otro tipo de medidas sin la educación poco o nada puede realizar en este sentido.

Sostenemos que la alfabetización no se justifica *per se* sino contextualizada en procesos significativos de educación. Al presentar este número de la *Revista* con variaciones sobre un mismo tema, podría creerse que se está preconizando la acción alfabetizadora por la sola razón de los eventos internacionales a que hemos hecho referencia. No es así. La alfabetización, sostenemos, debe responder a requerimientos de analfabetos concretos, con nombre propio y formar parte de una historia personal. Sin este requisito, se convierte en un ejercicio de dominación, en imposición cultural, en irrespeto a la persona... y, por consiguiente, además de injusto, ineficaz.

Sin embargo, resulta imprescindible reflexionar e investigar más en torno a este tema.

Abrigamos la esperanza de que ante tantos acontecimientos como se avecinan en torno a la alfabetización, los aportes de esta *Revista* acrezcan los cuestionamientos, generen nuevas dudas, promuevan nuevos planteamientos frente a la realidad de un mundo cuyo número de analfabetos se acrecienta pese a los esfuerzos realizados. Por otra parte, no deja de inquietarnos a quienes estamos involucrados en su publicación si al hacerlo llenamos de verdad una necesidad de

los lectores, si efectivamente su contenido incita a la lectura y reflexión, si realmente aporta nuevas pistas a la creación de nuevos saberes en la educación de adultos.

Nuestra preocupación central y constante son los lectores. Comprendemos que existen diversos niveles de lectura que dependen tanto de intereses culturales como de las circunstancias en las que se lleva a cabo una lectura. Sin querer responder a todos los niveles de lectores ni a todas sus circunstancias, nos esforzamos por atender a necesidades y problemas educativos de actualidad en perspectiva experiencial. De esta suerte, la selección de contenidos así como la invitación a los colaboradores tratan de regirse con criterios de profundidad, aplicación, seriedad, innovación y replicabilidad.

Más que nunca la *Revista* pretende estar al servicio de la cooperación interamericana, abierta a todas las corrientes de pensamiento y de acción. Al invitar a los educadores de adultos a plasmar en nuestras páginas sus experiencias, reflexiones, investigaciones, reseñas, diálogos, externamos nuestra confianza de que siga siendo un vehículo de comunicación cada vez más ágil, dúctil, eficaz y relevante.

Luis G. Benavides I.

ARTICULOS

LECTOESCRITURA: NECESIDAD Y LIBERTAD

Eduardo Prieto

Con cierta recurrencia se ha venido poniendo sobre la mesa la cuestión sobre si siempre y en todas las culturas es necesaria la lectoescritura. En principio, ¿puede desarrollarse una cultura sin incluirla en su estructura? Contra los hechos no hay argumento; y nos consta que hay culturas enormemente vigorosas, como las mayenses, en las que la lectoescritura se da en casos esporádicos e individuales, sin perfundirse socialmente. La lectoescritura es un hecho de comunicación; lo cual no implica que la red semiótica en que se despliega una cultura exija esencialmente la lectoescritura. Los hechos parecen más bien dar un mentís a esa implicación.

No nos extraña entonces que la reflexión autorizada parezca confirmar ese punto de vista.

> [...] se piensa que es 'bueno' alfabetizar -nos dice Isabel Infante (1987)-, pero no se consideran los efectos de la alfabetización en personas que han conocido el mundo sin la forma de realización de las estrategias cognitivas de la lectura y escritura, que han elaborado una cultura específica en la que el mundo 'letrado' no tiene quizá cabida, ni ha influido profundamente en la expresión y desarrollo de la cultura misma.

No obstante, si nos enfrascamos en el problema de la necesidad de la lectoescritura, lo primero que es menester elucidar es precisamente qué queremos decir por *necesario*. ¿Necesita un hombre sus dos brazos? Porque puede *funcionar* con uno. Y si apuramos la metáfora organicista, con todas las cautelas requeridas, podemos aducir los casos de compensación orgánica observados. Se sabe que incluso tejidos cerebrales asumen a veces (¿y parcialmente?) la función correspondiente a un elemento degenerado. Si en el defecto del funcionamiento de un tejido se produce un fenómeno de compensación, ¿necesita el hombre todos sus tejidos cerebrales? ¿En qué sentido los necesita?

Algunos opinamos que la lectoescritura es esencialmente necesaria. Y si lo es esencialmente, se sigue de ahí que dicha necesidad no depende de la cultura o el grado de desarrollo de una sociedad. La lectoescritura es una exigencia del hombre, de la cultura y de la sociedad.

Carecer de lectoescritura no es como carecer de un brazo. Porque el brazo no se regenera. En cambio la cultura como tal puede generar en su seno la lectoescritura, tiene la virtud para hacerlo. Además, aseveramos que toda cultura necesita generar la lectoescritura. Está esencialmente incompleta sin la lectoescritura, sin perjuicio de cualquier mecanismo compensatorio en su defecto.

I. EL CONCEPTO DE CULTURAS AGRAFAS

Se ha dicho que la agrafía puede ser un elemento cultural. Y la cultura no es solamente un sistema de signos, es junto con éste toda una estructura mental y anímica colectiva. Los esquemas y la forma misma del pensamiento son culturales. Las categorías formales de la percepción y del pensamiento no son simples esquemas *a priori*, pues están determinadas por el *a posteriori* de la cultura en la que están embebidas. La agrafía es, pues, un sello cultural que colora la cosmovisión de un pueblo y que se imprime en los modos y los signos de la expresión.

Ahí donde exista una cultura realmente ágrafa, puede decirse que la lectoescritura es un elemento disturbador que ataca y desvirtúa todo lo que pertenece a esa cultura. Pero el problema es precisamente ese: ¿dónde existe una cultura realmente ágrafa? Nos consta de muchas de las culturas autóctonas en América Latina que no son ágrafas realmente, sino que padecen la carencia de la lectoescritura como un despojo histórico aunado a la colonización. A la colonización y a la sucesión de sometimientos de que han sido víctimas hasta nuestros días. El analfabetismo no es un estigma: es el testimonio vivo de la injusticia y su denuncia a la vez. Nos consta, pues, que esas culturas no son ágrafas, sino verdaderamente analfabetas. Digámoslo sin reticencias. Y no es que no nos duela, con

la propensión consiguiente a buscar un eufemismo; es que el eufemismo solapa la injusticia, y la injusticia nos duele más.

No nos consta, en cambio, con certeza, que haya una cultura sin lectoescritura que no haya degenerado a tal condición tras un periodo del que se siguió la decadencia. Por más primitivo que sea un pueblo, a ningún antropólogo le puede constar.

II. CULTURAS CON UN PASADO IDEOGRAFICO

Puede cuestionarse el concepto de culturas ágrafas. No así, en cambio, el de culturas ideográficas.

La ideografía de nuestras etnias antiguas es una cultura que subsiste. Los glifos han devenido material paleográfico, y las etnias han olvidado su mensaje. Pero la fisonomía mental que alguna vez se hizo de signos ideográficos subsiste en el inconsciente cultural. La ideografía es un sueño olvidado. Y bien sabemos que los sueños olvidados son un sedimento pletórico de simbolismos en el inconsciente.

Freud nos enseñó que los sueños son la realización de los deseos. En el mito bíblico, la mujer nace del sueño del varón. Ahí la mujer transgredió los límites de lo onírico y surgió en el despertar. El deseo la hizo de carne y hueso, como en aquel otro mito, el de Pigmalión. Pero la más de las veces los deseos se sepultan en la cripta de los sueños olvidados.

Y Freud nos enseñó también que en los sueños los deseos se realizan simbólicamente. Los símbolos del sueño son la realización de los deseos. En la ideografía maya los glifos están cargados de relaciones simbólicas y míticas. No son laicos, como el alfabeto: tienen repliegues misteriosos y sagrados. Llevan una carga de realización simbólica de los deseos. Por eso nos dijo Paul Ricoeur (1965): "Si el sueño es el mito privado del durmiente, el mito es el sueño despierto de los pueblos".

El peso específico del cultural inconsciente en los pueblos con un pasado ideográfico presenta un problema para la alfabetización. Ello se debe a la dimensión simbólica de los glifos. Jean Piaget nos habla del pensamiento preconceptual en el infante a través de símbolos. Como el infante no tiene la palabra, recurre al símbolo. Pero ya antes se había considerado otro tipo de símbolos, que podríamos llamar meta-conceptuales. El simbolismo de las ideografías mayas no es preconceptual, sino meta-conceptual. "Como hay innumerables cosas más allá del alcance del entendimiento humano, usamos constantemente términos simbólicos para representar lo que no podemos definir [...]" (Jung, 1964:21).

2201

El concepto es definitorio. El símbolo es existencial. Hay mucho de nuestra existencia vivencial que no se subscribe a una definición conceptual. La relación con la persona amada, en cuanto hecho vivencial, no es verbalmente definible.

No existe su definición. Puede encerrarse en un símbolo, como el nombre de esa persona, por ejemplo; mas no definirse.

El concepto es comunicable en la palabra. El símbolo, no siempre: a veces puede hacerse comunicable en el glifo. Por eso la lectura del glifo no lleva a la palabra, sino a la imagen; no al concepto, sino a la narración cargada de relaciones míticas. El signo alfabético nos refiere primaria y directamente a un signo fónico; el glifo en cambio no conlleva un signo fónico: es imagen y es símbolo.

> [...] una imagen es simbólica cuando representa algo más que su significado inmediato y obvio. Tiene un aspecto 'inconsciente' más amplio que nunca está definido con precisión o completamente explicado. Ni se puede esperar definirlo o explicarlo (Jung, 1964:20).

Hay un punto de diferenciación muy importante entre la escritura ideográfica de las culturas sínicas y el mundo glífico de los mayas. El ideograma chino es en principio esquemático figurativo y lleva a la imagen, pero pocas veces tiene una carga mítica y simbólica. No tiene esa doblez del glifo, que significa en la superficie un hecho (no un concepto), pero al mismo tiempo habla simbólicamente al inconsciente. Eso nos induce a separar conceptualmente lo que es una escritura ideográfica de una escritura glífica. Jeroglífica, como se decía antes, es quizá lo más acertado (*jero* viene de *ieros* que quiere decir "sagrado").

Entonces, para una cultura mayense el acceso de una escritura alfabética puede ser desconcertante. Es el fenómeno de lo nuevo, en el sentido de que no casa con los marcos de referencia propios. Cuando nos encontramos en una situación tal que nos resulta completamente nueva, porque no hay nada en nuestros marcos de referencia que nos ayude a interpretarla, nos sentimos desorientados. Y la desorientación es falta de sentido. Si súbitamente hacemos despertar a un gerente de banco en la mitad de la selva lacandona de Chiapas, se sentirá desorientado: la situación no puede tener sentido, y puede llevar al pánico. Deberá dársele el tiempo y el apoyo necesarios para que poco a poco vaya orientándose y recobrando la seguridad. Creo que esta imagen dice mucho del primer encuentro de los indígenas de cultura glífica con el alfabeto. El paso del desconcierto y del temor a la creación de un nuevo interés no es sencillo, es un reto a la teorización y a la praxis del aprendizaje del adulto.

Para concluir, la lectoescritura alfabética representa un problema cultural profundo para las etnias con un pasado glífico, como las mayenses. Si tantos rasgos atávicos permanecen en ellas a despecho del tiempo, contra el viento y marea de devastadoras embestidas aculturantes y deculturantes por parte de los sectores dominantes, no hay razón alguna para pensar que algo tan profundo,

cuyas raíces se hunden en el inconsciente colectivo, imposible de borrar, no haya dejado su huella viva hasta el presente. Pero la historia nos prohibe el regreso a ese pasado glífico; si la lectoescritura es esencialmente necesaria al hombre, es menester afrontar el problema de la alfabetización. Así pues, para proceder ordenadamente, apuntaremos primero las razones antropológicas que sustentan la necesidad de la lectoescritura; y, en un segundo término, sugeriremos algunos lineamientos básicos para resolver la asimilación de la lectoescritura alfabética en una cultura glífica.

III. NECESIDAD DE LA LECTOESCRITURA

En cuanto a lo primero, la necesidad esencial de la lectoescritura se deriva de la tesis de la unidad de pensamiento y comunicación. Se piensa comunicando, y se comunica pensando. En la lectura de Piaget descubrimos que hay un pensamiento preconceptual, aunado a la condición preverbal del infante. Y se transparenta cómo el pensamiento conceptual y la comunicación verbal surgen ambos como unidad atómica en los primeros 24 meses de vida. Y la unidad genética de ambos fenómenos (pensamiento conceptual y habla) no hace sino revelarnos otra unidad óntica y profunda. Lo vivido no puede elaborarse inteligentemente, no puede pensarse, cuando no puede comunicarse adecuadamente. El desarrollo mental en torno a lo vivido y a partir de ello ocurre gracias a la dimensión dialogal del pensamiento, que no puede ser plenamente tal si no es al mismo tiempo signo. Aun en la soledad, el pensamiento es también palabra. El pensamiento y su transmisión son un solo *logos*, como lo concibieron los estoicos: el *logos* inmanente (se toma la inmanencia bajo la imagen metafórica de la interioridad), al que llamaron *logos entós* (palabra interior), que es a la vez *logos ektós* (palabra exterior). La palabra es a la vez forma inteligible y verbo hecho carne, hecho signo y epifanía (Juan el Evangelista conocía a los neoplatónicos y a los estoicos cuando escribió su Evangelio: Hatch 1957:116-138). Lo experimentado como un fenómeno de percepción va tomando un perfil y una fisonomía definida al enlazarse inextricablemente con la comunicación. Pensar no solamente es un tender al objeto aprehendido, sino también un tender a los sujetos con los que se establece la comunicación. La *in-tensionalidad* del pensamiento no sólo se da de sujeto a objeto, sino también de sujeto a sujeto; tiene pues una dimensión intersubjetiva. El pensamiento busca en la complejísima red del sistema semiótico intersubjetivo su propia identidad y su forma precisa, y penetrado de esa red se hace común y universal, adquiere mediante el lenguaje su dimensión social. A través de la palabra no manca, sino hablada y escrita. Finalmente, en la praxis y por la praxis como acción social lo pensado se somete a su examen de validez.

Ahora bien, si por razones ontogénicas nos inclinamos a declarar la unidad inextricable del pensamiento conceptual y la palabra hablada, es fácil concebir que el empleo de esta última sólo alcanza su dimensión humana cuando se acompasa en la palabra escrita. Es ésta precisión conceptual y permanencia testimonial, *aere perennius*.

A fin de explicarnos cómo la palabra hablada lleva en sí, dinámicamente, la exigencia de concretarse en forma gráfica, hundamos por un momento nuestra mirada en los orígenes que le dan sentido. La voz del mundo se hizo palabra en la garganta del hombre. Primero fueron concusiones telúricas, el rugir ígneo de los cráteres, el clamor de torrentes en efusión hacia los mares, el atronar de las olas en los acantilados, que aguardaban en los siglos a ser triturados y convertidos en playas. Luego, de las aguas emergió la vida reptante, y el espacio se llenó de voces de pájaros, y después de las de toda la vida salvaje. Eran reclamos eróticos y vitales, rugidos y gritos de advertencia y de amenaza, signos de conflicto, lucha, temor y dolor. Fue naciendo en las especies un código aún ignorado de señales. Así nació la comunicación. Pero la voz del mundo se hizo palabra en la garganta del hombre.

En el ser humano se fueron cifrando todos los modos de comunicación. Por la voz y el lenguaje articulado, por el gesto y las modulaciones del cuerpo, por el contacto de la mano y la piel, por el movimiento y el ritmo y la danza, por el canto y la percusión y la música, por códigos elaborados en relación directa con el lenguaje, por la pintura, primero rupestre, y pictografías que devienen escrituras, ora ideográficas -las más antiguas- ora alfabéticas. En medio de esa gama exuberante la palabra es un puente que enlaza en la acción, y nace como una exigencia de la acción. Esta ha menester convertirse en trabajo productivo grupal, presunto de la organización, y para ello genera el lenguaje. Fue un proceso heurístico en el que para unir esfuerzos hubo de irse encontrando concepto y palabra, el hombre aprendió a hablar y a pensar al mismo tiempo, pensando al encontrar el significante verbal, hablando al encontrar el concepto.

El ser humano se alejó de los primates al asumir la posición erecta, al separar de los otros dedos el pulgar, conformando así el instrumento perfecto, y al conquistar el lenguaje articulado.

Al separar el pulgar en su mano conformó el instrumento perfecto para trabajar y producir, para agarrar y poseer, para impulsarse y aferrarse, para acariciar en ternura y en lascivia, para destruir y matar. Lo mismo para empuñar el apero y hender la fecundidad de la tierra, que para blandir el arma y zanjar los cauces de la sangre. Pero donde el hombre alcanzó su dimensión humana fue en la adquisición del lenguaje articulado. Sin éste, se mantiene aún en el nivel de las fuerzas ciegas y animales de la naturaleza, en donde el equilibrio y la homeostasis del sistema y de la ecología requieren también de la destrucción y el homicidio, en el conflicto y en la lucha de unos seres contra otros.

Por el lenguaje se abre el hombre la posibilidad de construir en vez de destruir, y de asentar las transacciones y los arreglos en el derecho en vez de en la fuerza. Sólo en la situación límite se responde dentro del derecho a la violencia con la fuerza. La noción de derecho es pues congénita histórica de la palabra, y culmina en la jurisdicción. Pero es la palabra escrita la que da permanencia y valor de constancia a lo que se ha dicho y acordado. La palabra escrita es testimonio, es ley, es trascendencia del tiempo y el espacio. Por eso da poder. Por eso es necesaria.

> Según una vieja tradición oral de los chamulas (tzotziles de México), el ladino nació como fruto de la violación de una indígena por un perro. Tal es el semen que se ha multiplicado. Pero el ladino, en vez de mamar el pecho de su madre, lo que hizo fue robarse el libro sagrado. Los ladinos se apoderaron del papel, y por eso detentan el poder (Aubry, 1989).

Para concluir este razonamiento, dejemos establecido que la palabra es intrínsecamente necesaria al pensamiento, y que la comunicación no alcanza su dimensión y su valor plenos sino cuando entreteje lo oral y la lectoescritura en una unidad integral.

No hay cultura alguna que por su propia índole esté condenada al ostracismo. El diálogo intercultural y la incorporación creativa entre las naciones sólo pueden darse a través de la lectoescritura. Aprender la lectoescritura es aprender a comunicarse, y por ende a pensar. Sería falso por un afán culturalista querer reducir la lectoescritura al alcance del radio de la comunicación oral de una etnia o comunidad. Este es el punto de partida, nada más. Pero aprender la lectoescritura implica la vía hacia el descubrimiento de formas de expresión, o hacia su creación auténtica cuando se trata de idiomas autóctonos. Ya Isabel Infante (1987) ha señalado la necesidad de encuadrar el fenómeno de la lectoescritura en un marco comunicacional.

Aprender la lectoescritura es aprender "lenguajes". La comunicación es un fenómeno estructural en el que se interrelacionan el pensamiento y sus *lenguajes*. Estos pueden considerarse desde el punto de vista de los *signos* empleados: fónico (habla y otros), gráficos, kinéticos, complejos; o desde el punto de vista de su *modo* de significación: matemático o simbólico (el signo matemático no es estrictamente *símbolo*), unívoco o análogo, informativo o expresivo, definitorio (conceptual) o descriptivo/narrativo. (Los modos de significación están ordenados aquí por pares de opuestos por contrariedad).

La estructura del fenómeno comunicacional es tal que la privación de un elemento (la lectoescritura, en nuestro caso) es un empobrecimiento en todo el sistema y afecta a todos los otros elementos. Sin perjuicio de casos extremos de compensación orgánica (como la de los sordomudos) la probabilidad de lo dicho puede mantenerse. No poder hablar (ni siquiera por señas) es no poder pensar. No poder leer y escribir es una mengua en el hablar y en el pensar.

La lectoescritura es una necesidad humana y la necesidad funda el derecho. Es, por lo tanto, un derecho humano. Porque no puede diseccionarse de la necesidad de comunicación. Y ésta es, fundamentalmente, necesidad de trascender.

Sin embargo, la necesidad debe ser vivida por los sujetos del aprendizaje, para que sea significativa y operante.

> Aceptar una necesidad -nos dice Ortega y Gasset (1966:12 y 13)-, reconocerla no es sentirla, sentirla inmediatamente como tal necesidad mía, es más bien una necesidad de las cosas, que de ellas me llega, forastera, extraña a mí. La llamaremos necesidad mediata frente a la inmediata, a la que siento, en efecto, como tal necesidad, nacida en mí, con sus raíces en mí, indígena, autóctona, auténtica.

Quizá es necesario, antes de cada curso, proponer una fase propedéutica en la que se dé oportunidad a los candidatos de descubrir si quieren, o no, aprender la lectoescritura.

Dos son pues las maneras de necesitar la lectoescritura: la inmediata y la mediata, la autóctona y la forastera. Uno de los argumentos preferidos de quienes sutilmente se proponen postergar la prioridad de la lectoescritura consiste en señalar que para los campesinos no existe una tal necesidad inmediata, nacida de ellos y con sus raíces en ellos. Los campesinos no constatan la necesidad de la lectoescritura para su labor y su vida campesina, y por eso la rechazan.

Puesta así la objeción suena a una generalización infundada, que nada tiene que ver con una investigación seria. Para responderla, sin embargo, suponiéndola mas no aceptándola, basta con disipar la confusión entre la necesidad de la lectoescritura y la motivación para aprenderla. No son lo mismo. Que los campesinos no estén "espontáneamente" motivados no prueba nada. O más bien sí prueba, prueba que los educadores de adultos deben poseer una sólida teoría de la motivación, y la inteligencia y la capacidad para llevarla a la práctica. La motivación del adulto en el aprendizaje es una parte esencial de la teoría que responde a la cuestión de cómo aprende el adulto.

Como contrapartida de la objeción, la educación básica integral puede ser el marco adecuado para que la gente se sienta motivada a la lectoescritura. Es decir, una lectoescritura integrada en una educación que resuelva los problemas inmediatos de la comunidad tendrá más probabilidades de ser motivante.

Otra de las objeciones típicas es la de la escala de prioridades en la educación básica. En ésta hay otros rubros, como los de salud, habitación y planificación familiar, que se anteponen en prioridad a la lectoescritura. Pero esta objeción también es fácil de disipar. Lo práctico no es establecer entre los rubros esenciales de la educación básica un orden de prioridades, sino atenderlos todos en una educación integral. No se puede prescindir de ninguno de esos rubros.

Establecer entre lo indispensable un orden de prioridades sirve para responder a una situación de catástrofe, de naufragio, en el que por lo menos algo de todo eso indispensable salvaremos. Pero en la planeación de una educación básica que también resuelva los problemas a mediano y a largo plazo, lo práctico es la integración. Restar importancia a la lectoescritura podría hacernos sospechosos de que de lo único que se trata con la educación básica es de mantener vivos a los marginados dentro de un nivel "decoroso". Pero, ¿mantenerlos vivos para qué? ¿No podría ser que las estructuras de poder y el imperialismo los necesitan "decorosamente" vivos? La educación de adultos implica que el hecho biológico de la supervivencia "decorosa" no nos hace distintos de otras especies zoológicas. Aunque esto, naturalmente, no perturba a un conductista, pero la educación humanista tiene en perspectiva la formación de personas íntegras y auténticas.

Queda aclarado que la necesidad de aprender ha de ser una necesidad inmediata y auténtica en el adulto no escolarizado. Sin ella es inútil y perecedero todo conato. Pero eso no explica, sin embargo, por qué hemos decidido ser nosotros los interventores de esa necesidad y del proceso de satisfacerla. Porque, si hemos de hablar honestamente, nuestro hacer en materia de educación sólo se explica por una necesidad nuestra -no de ellos- a su vez genuina y auténtica. Tan tienen ellos necesidad del aprender, como la tenemos nosotros de agenciar ese aprendizaje. Y esa necesidad *nuestra* es la necesidad que tiene el humano de trascender, de copenetrarse socialmente; de interesarse por todo ser humano y toda sociedad, con quienes formamos una unidad de comunidades y con quienes queremos correr una suerte común. Para trabajar en educación de adultos es menester más que nada centrar nuestra atención, nuestro interés e in-tensionalidad en aquellos hombres y mujeres en concreto que aspiran a crecer y a ser-más. Es necesario, para trabajar en América Latina, apasionarse por "el despertar latinoamericano" y por el lento, doloroso pero inexorable proceso histórico de liberación. Así, nuestra necesidad y su necesidad sólo se justifican por el encuentro de ambas, y el punto de reunión es la praxis social. La praxis es (también) síntesis dialéctica en ese sentido.

IV. TAXONOMIA DE LA LECTOESCRITURA

Este término que hemos venido manejando, la *lectoescritura*, tiene la virtud de sustituir con ventaja al de *alfabetización*. Se puede hablar de esa manera de "aprendizaje de la lectoescritura", "facilitación de la lectoescritura" y así por el estilo. La ventaja radica en que con ese término se hace referencia a un *continuum* de aprendizaje permanente. Así, no se marca al aprendizaje un término o una meta, tan convencional y arbitrariamente como se le podría marcar al viaje pe-

renne de una flecha cuya esencia fuera su avance perpetuo. Se han hecho esfuerzos muy respetables para demarcar dónde termina la alfabetización y dónde comienza la postalfabetización. Esos esfuerzos se centran en determinar el concepto de alfabetización. Jesús Balhen (1989:4) nos dice:

> Alfabetizado es quien percibe los símbolos impresos, interpreta las ideas que ellos suscitan, reacciona ante las mismas y se vale de ellas, o las utiliza en forma práctica, eficaz, provechosa, o convenientemente para sus propios intereses, los de su familia, su comunidad y la sociedad en general.

Se han hecho otros esfuerzos para determinar el concepto de alfabetizado. Alliende (1984:101), por ejemplo, enfoca la alfabetización desde el ángulo exclusivo de la lectura:

> 1°. se lee cuando se comprende el significado (la estructura profunda) del texto escrito. 2°. se lee cuando se retienen y comparan los elementos de sus estratos, de lo textual y lo supra-textual pertinente a la significación.

Y más adelante nos dice:

> [...] las diversas operaciones que implica la lectura [...] se dividen en cuatro niveles: el de la palabra, el de la oración o frase, el de párrafo o texto simple y el de trozo o texto complejo (102).

El proceso evolutivo del aprendizaje de la lectoescritura es permanente y vitalicio. O, más precisamente, la lectoescritura en su esencia es proceso evolutivo, que no se puede detener sin aniquilar el concepto mismo.

El carácter de permanencia lo debe la lectoescritura a que involucra todos los "lenguajes" del mundo de la semiótica -y esos lenguajes son siempre evolutivos. No se puede emprender el aprendizaje de la lectoescritura ignorando esa perspectiva ilímite. La lectoescritura es pues reducción a formas verbales de cuantos signos hay en los sistemas comunicacionales (reducción a forma verbal incluso de los signos *inefables,* verbalizados a través de su forma simbólica). La amplitud del universo de los "lenguajes" sólo puede conmensurarse por la lectoescritura: la comunicación oral tiene ante aquélla alcances muy limitados.

Lo que venimos diciendo implica que *aprender la lectoescritura* es aprender lenguajes. Es el enriquecimiento, sin fronteras ni confines que lo terminen, de la comunicación y del pensamiento, dos elementos cuya unidad indestructible ha sido tratada más arriba. Aprender la lectoescritura es aprender a comunicarse, y por ende a pensar.

En forma muy tentativa, y habida cuenta de la advertencia que precedió, formulamos una taxonomía de la lectoescritura. Esta se descompone en dos procesos paralelos: lectura y escritura. La taxonomía que proponemos considera esa duplicidad y apunta al paralelismo.

	LECTURA	ESCRITURA	
	Deletreo	Dibujo	1
		Escritura imitativa	2
Adquisición de lenguajes	Lectura sintética	Escritura propia	3
	Comprensión		4
	Análisis estructural	Expresión	5
		Corrección	
		Propiedad	
		Claridad	
	Síntesis	Personalización	6
		Riqueza verbal	

Acerca de esta taxonomía haremos algunas notas aclaratorias.

1. Hay un paralelismo obvio entre la lectura que consiste en decodificación letra por letra y el "dibujo" de las letras en la escritura.

2. El proceso de lectura refuerza el de escritura, y viceversa. La escritura imitativa se refiere a palabras, frases y oraciones dictadas o más o menos memorizadas y estereotipadas. Es de suponerse que esto acelera el proceso hacia la lectura sintética (3).

El sujeto discente aprende desde el principio a decir "su palabra", a expresarse. Los textos de las primeras palabras, frases y oraciones son suministrados por el mismo sujeto. Esto puede hacerse mediante grabaciones magnetofónicas. "En algunas experiencias alfabetizadoras se han usado textos compuestos por grabaciones de conversaciones con analfabetos" (Infante 1987: 57). Puede pedirse al sujeto que narre, con sus propias palabras, fenómenos culturales de su vida propia, referentes a las cuestiones antropológicas fundamentales:

- el nacimiento y la muerte;
- la relación y los roles hombre-mujer;
- el matrimonio y la familia;
- la educación;
- el trabajo y la producción;
- la magia, los mitos (tradición oral) y la religión;
- la expresión artesanal y artística, y
- las estructuras y relaciones de poder.

Se origina así la integración conductual intragrupal, a nivel verbal.

3. Hay una ruptura notable en el proceso al pasar del deletreo a la lectura sintética, es decir, cuando el sujeto pasa de decodificar letra por letra a *leer* aprehendiendo y captando, como un todo integral, primero palabras, después frases completas y otros complejos lingüísticos. La lingüística reciente insistió en la observación de este fenómeno. La percepción elige de las palabras escritas los elementos clave, que por el fenómeno de *compleción* permiten tener la impresión del todo. La decodificación alfabética, además, pasa a ser un elemento muy postergado en el campo perceptual, y alcanza el nivel de *automación* en la taxonomía de las habilidades.

Junto con este fenómeno surge el de la escritura propia: liberada la atención de la decodificación alfabética, el sujeto compone sus propias oraciones. Estas pueden pasar de simples a compuestas.

4. La comprensión se dimensiona conductualmente por la "traducción" de lo leído a expresarlo con las propias palabras, sin cambiarlo de significado. En esto aceptamos a Bloom (¿1969?). A partir de este momento la lectoescritura se convierte en aprendizaje de "lenguajes".

5. Toda comprensión exige cierto análisis. Pero el análisis estructural se refiere a las interrelaciones lógicas y/o valorativas de los elementos básicos (conceptos, juicios lógicos y juicios de valor) de párrafos y de textos compuestos. Es pues una actividad lógico-valorativa respecto del texto leído. El producto del análisis estructural es lo que en su forma avanzada se llama técnicamente *resumen analítico*. Surge en esta fase la apreciación estética del texto, cuando éste se presta (los indígenas manifiestan una sorprendente sensibilidad).

Paralelamente, surge en la escritura el fenómeno de la expresión propia, más allá de la composición inicial de oraciones, en estilos narrativo, descriptivo y discursivo (en orden de dificultad). El estilo se mide por tres grados taxonómicos: correción, propiedad (situacional) y claridad.

La lectoescritura significa que el sujeto se dice a sí mismo, primero rudimentariamente; se expresa con *sus propias palabras*, pero en forma balbuceante y con un pensamiento hesitante (confuso en el sentido cartesiano). Poco a poco va aprendiendo a decir y a pensar en la lectoescritura. Desde sus formas más rudimentarias, puede irse formando un periódico que será primero grupal, después comunitario. El periódico comunitario no es *para* la comunidad, sino *de* la comunidad. Esta es el seno seminal de la expresión periodística, la que le imprime forma y orientación. La lectoescritura es una contradicción, condenada al fracaso en todas sus formas, si no significa libertad de expresión.

6. Estrictamente, el análisis es *descubrimiento* de estructuras, la síntesis es *creación* de estructuras. La síntesis de los elementos de lo que se lee, en estructuras coherentes entretejidas de afirmaciones y negaciones, es la manifestación suprema de la lectura. Paralelamente, en el *estilo* escrito aparece el sello personal

(personalización), que avanza a la riqueza verbal. El hombre no crea de la nada: crea sintetizando.

V. LECTOESCRITURA, CULTURA Y LIBERTAD

La necesidad excluye la libertad, y viceversa. La necesidad se nos impone, nos ata. Y sin embargo no hay necesidad más avasallante y universal que la de ser libres. Necesidad de ser libres: he ahí la paradoja.

Para desentrañarla hay que comenzar por distinguir entre necesidades físicas y necesidades humanas. La necesidad física se expresa como ley; la humana como derecho inalienable. Nadie es libre para caminar pegado a la tierra o volar como los pájaros: la necesidad nos constriñe, expresada como ley de la gravitación. Ley: es decir, lo inexorable y en lo que no somos libres. Las necesidades humanas, en cambio, como tendencias irrepresibles e ínsitas ontogénicamente, no se expresan por leyes, sino como el reclamo de un derecho inalienable. De ahí la inalienabilidad: es la fuerza que se impone de la necesidad. Y todos los derechos humanos se resumen ultimadamente en el de ser libres.

La lectoescritura es una necesidad; pero es una necesidad humana, forma y determinación concreta de la necesidad de ser libres. Las *necesidades* físicas se nos imponen ajenas a nuestra voluntad; en cambio las necesidades que fundan los derechos humanos exigen un acto deliberado y toda la intencionalidad de la voluntad. La gravitación no requiere de nosotros para sujetarnos a la tierra; la necesidad de trascender por la lectoescritura exige un esfuerzo y una conquista, individual y social. Nos nacimos siendo humanos sin nosotros y pertenecemos a este grupo zoológico por una contingencia genética; pero no seremos personas sin nosotros y sin el costo de un esfuerzo y un sacrificio, individual y social. La libertad no existe: existe sólo la liberación, como un acto de la voluntad que conquista cada vez y permanentemente. La libertad, como todo lo humano, no es un estado: es un proceso: liberación.

Ahora bien, la cultura de una comunidad es su espacio de libertad. Es el espacio donde la comunidad o la nación se crea y se re-crea y donde toma en sus manos su propio destino. La lectoescritura debe ser *su* palabra. La palabra en la que la comunidad encuentra *su* propia identidad, se dice a sí misma, en un acto reflejo. Pero encuentra su propia identidad precisamente creándola a través de la palabra. La cultura es su propia expresión, llena de signos y de símbolos que sólo la comunidad comprende íntimamente.

El pueblo chino fue tradicionalmente fatalista. Su religión fue el culto a los ancestros porque ellos representaban lo inamovible, lo que no se puede cambiar

nunca, la tradición. Las generaciones por venir de un campesino pobre habrían de ser por siempre de campesinos pobres.

Pero Mao Dzedong descubrió la revolución. E inventó una palabra nueva para nombrarla, que en chino no existía. El destino inexorable se dice *ming*. A él le antepuso la palabra *ge*, que quiere decir "transformar". *Geming* significa "transformar el destino". Así se dice revolución en chino.

Tomar en las manos lo incambiable para transformarlo, el destino para crearlo. Ese fue el sentido más genuino de la revolución cultural. En su ideografía no es un concepto abstracto, sino la narración de una gesta.

Para asegurar que la cultura es espacio de libertad hay que deslindarla del concepto de ideología.

No son pocos los sociólogos que ven en la cultura como tal signos de ideología. Y recordemos que "ideología" para ellos significa una percepción superficial y distorsionada de la realidad social en que vivimos. (No es, pues, ideología en el sentido en boga en el discurso político latinoamericano).

Los sociólogos que así dicen yerran. La ideología es instrumento de dominación; la cultura es espacio de libertad. Naturalmente en las circunstancias concretas hay una estrecha relación dialéctica entre ideología y cultura. La cultura sometida presenta signos ideologizados. Pero es también la cultura la fuerza interna de los pueblos para su liberación. Está por crearse la antropología de la liberación.

BIBLIOGRAFIA

ALLIENDE, Felipe, Mabel Condemarín y Neva Milicic. "Análisis de ítemes y características de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP)". En : *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. IX, No. 2, pp. 101-115, Santiago, 1984.

AUBRY, Andrés. Entrevista con Andrés Aubry. Entrevista realizada por Eduardo Prieto durante el Primer Congreso Internacional de Mayistas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 1989.

BALHEN, Jesús. "Caracterización del método compuesto modificado. Síntesis complementaria para su discusión y supuestos de evaluación". (Mimeo). CREFAL, Pátzcuaro, 1989.

BLOOM, Benjamín S. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo, Buenos Aires, 1969.

HATCH, Edwin. *The Influence of Greek Ideas on Christianity*. (1a. ed. 1957). Gloucester, Massachusetts, 1970.

INFANTE, Isabel. "Algunas orientaciones interdisciplinarias sobre la alfabetización de adultos en América Latina". En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 11, No. 1, 1988, Pátzcuaro.

JUNG, Carl G. *El hombre y sus símbolos*. (1a. ed. 1964). Aguilar, Madrid, 1979.

ORTEGA y Gasset, José. *Unas lecciones de metafísica*. (1a. ed. 1966). Alianza, Madrid, 1970.

RICOEUR, Paul. *Freud: una interpretación de la cultura*. (1a. ed. 1965). Siglo XXI, México, 1985.

APROXIMACIONES A LA ACCION ALFABETIZADORA DE AMERICA LATINA

Julio Salgado

Este artículo fue presentado en la XIII Reunión Técnica de Educación de Adultos del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE), llevada a cabo del 1 al 9 de octubre de 1987 en la ciudad de Buenos Aires. Dicha reunión tuvo por título "Reflexiones críticas en torno del Quinquenio de la Alfabetización de las Américas", y fue realizada como parte de las actividades de este quinquenio, establecido por la Asamblea General de la OEA en el año de 1985 con la finalidad de complementar y reforzar las acciones de alfabetización de adultos en la región latinoamericana y caribeña.

I. REFLEXIONES SOBRE LA ALFABETIZACION EN LOS EVENTOS INTERNACIONALES

1. De la magnitud del analfabetismo y la importancia de la alfabetización

En la IV Conferencia de Educación de Adultos realizada en París, en 1985,

> fue opinión generalmente compartida que la eliminación del analfabetismo sigue siendo en numerosos Estados Miembros, sobre todo en los países en desarrollo, el

> reto educativo más importante que, en este fin del siglo XX, la educación de adultos, los gobiernos y las poblaciones del mundo entero deben aportar (UNESCO, 1985: 12).

Se destacó también la importancia de la alfabetización e incluso se insistió en que el trabajo alfabetizador debía ser prioritario en la educación de adultos.

La erradicación del analfabetismo y la importancia de la alfabetización viene siendo constante preocupación en las deliberaciones internacionales de educación de adultos.

La existencia de "45 millones de adultos analfabetos (28% de la población) y 11 millones de niños entre 6 y 11 años de edad (20%) que se encuentran al margen de la educación" se considera con alarmante dramatismo (UNESCO, 1980: 8).

Los firmantes de la *Declaración de México* (1979) reconocen que, dadas las características actuales de la distribución del ingreso no es posible que "el crecimiento económico produzca por sí solo la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades, la escolarización y la eliminación del analfabetismo". Sin embargo, aún se tiene fe en que la educación pueda cumplir un rol destacado en la solución del problema. La lucha contra el analfabetismo se daría, entonces, desde la trinchera de la educación: ampliando los servicios educativos para lograr la escolarización plena de todos los niños y erradicando el analfabetismo entre los adultos antes del año 2000.

Sin embargo, como lo ha dicho el Director General de la UNESCO: "este doble objetivo sólo puede ser alcanzado si se tiene firme voluntad política de conseguirlo y siempre que las poblaciones interesadas asuman su propio destino". He aquí la doble barrera que va más allá de las funciones propias de la educación: la voluntad política y la participación de las poblaciones interesadas. De más está decir que en el contexto latinoamericano estas dos barreras han sido difíciles de superar, y no se ve claro cómo podría la educación, por sí misma, llegar a traspasarlas. Poner en práctica, además, la educación como "parte integrante de las políticas de desarrollo global y multidimensional" (UNESCO, 1980: 9, 4, 3) sigue siendo un desafío en sociedades que aún mantienen sus formas tradicionales de educación y de desarrollo.

Se ha reconocido que, por efecto de la insuficiencia de los servicios educativos y la carencia de capacidad de organización y movilización de los sectores afectados por ella, el analfabetismo tiende a crecer cada vez más. Por lo cual, la *Declaración de México* es enfática al expresar que es necesario "dar la máxima prioridad a la atención de los grupos poblacionales más desfavorecidos, localizados principalmente en las zonas rurales y áreas suburbanas, los cuales exigen acciones urgentes y oportunidades diversificadas y acordes con sus propias realidades, con vista a superar las grandes diferencias que aún subsisten entre sus condiciones de vida y las de otros grupos.

Se reconoce, también, que hay que "otorgar atención especial a las zonas rurales, sobre todo a las comunidades indígenas, donde muchas propuestas y esfuerzos anteriores no han dado resultados satisfactorios" (UNESCO, 1980: 26).

Esa urgente necesidad de educación confiere a la alfabetización de los sectores marginados una máxima prioridad. Se pretende crear conciencia colectiva del valor de la alfabetización. La necesidad e importancia de la alfabetización surge así de la constatación de un hecho irrefutable: 45 millones de analfabetos en Latinoamérica. Lo que no parece tan evidente es si esos analfabetos consideran también la alfabetización como necesaria e importante.

Existen renovados esfuerzos por erradicar el analfabetismo en la Región, expresados en los diferentes planes nacionales. La alfabetización cuenta con la aceptación de los educadores latinoamericanos y se procura crear conciencia nacional para eliminar el analfabetismo en la década finisecular.

La relevancia de la alfabetización tiene también su espacio de reflexión en otros eventos significativos. Así, por ejemplo, se pueden leer juicios tales como:

> Es un elemento integrante de toda educación de adultos para el proceso de reconstrucción nacional.
>
> Es la piedra angular de la educación permanente.
>
> [...] el progreso social, económico y cultural logrado por varios países que asisten a la Conferencia (de Tokio) se atribuyó a la eliminación total o casi total del analfabetismo.
>
> [...] la supresión del analfabetismo constituye un factor clave para el desarrollo.
>
> [...]es la motivación social la que mueve a las masas en lucha por la conquista de la alfabetización (UNESCO, 1972: 16, 19, 23).

Más adelante, en la Recomendación 16, hay un señalamiento significativo respecto a la importancia que se le asigne al problema: "el analfabetismo divide prácticamente la población en dos 'mundos' distintos, lo que pueda ser uno de los factores del escaso crecimiento económico, de tensiones sociales y de inestabilidad política no sólo en cada uno de los Estados, sino también en todo el mundo".

Aunque la *Declaración de Nairobi* no incursionó específicamente en terrenos de alfabetización, no deja por eso de declarar enfáticamente su importancia y el lugar que le corresponde en la educación de adultos: "[...] la alfabetización está universalmente reconocida como un factor crucial del desarrollo político y económico, del progreso técnico y de los cambios socioculturales, y por eso debe formar parte integrante de todo plan de educación de adultos" (UNESCO, 1977a: 1).

Es importante insistir en que la relevancia que la *Declaración de Nairobi* da a la alfabetización no significa entenderla como una acción aislada y autónoma sino, al contrario, como insertada en un contexto global en el que una educación integral se adecúe a las necesidades e intereses de la población meta.

Ciertamente que desde esta perspectiva, la alfabetización cobra importancia como instrumento cultural. Todo programa de desarrollo debería "prever un elemento de educación de adultos incluyendo la alfabetización" (UNESCO, 1977a: 7).

La importancia de la alfabetización, en la perspectiva de la Conferencia de Montreal, surge de las necesidades imperiosas del rápido desarrollo que se detectaba. Una campaña de alfabetización era considerada como el aspecto "más importante y el más apremiante del problema más general de la educación de adultos" (UNESCO, 1963). La estrategia que se planteaba era una lucha simultánea contra el analfabetismo a través de las campañas de alfabetización y de atención a los adultos, a la vez que la incorporación de los niños en edad escolar al sistema educativo. Estrategia que se viene recomendando también en la línea de los trabajos del Proyecto Principal.

En general, la importancia de la alfabetización no está tanto en el interés de los analfabetos, sino más bien en los intereses educativos gubernamentales.

La preocupación por la erradicación del analfabetismo, en general, no ha tomado en consideración lo que ya la Conferencia de Montreal había señalado: "Es preciso subrayar en toda campaña de alfabetización, la importancia de la motivación, ya sea de orden religioso, económico o cultural. Sin motivación, los mejores métodos pueden estar condenados al fracaso" (UNESCO, 1963). Hasta ahora, la expresión en la Región ha sido que la mejor motivación es la voluntad política de los pueblos que han sabido movilizar todo el contingente de fuerzas vivas para derrotar el analfabetismo.

En todo caso, y por las circunstancias históricas, la alfabetización ha constituido un mundo cerrado en sí mismo. Con la alfabetización, se cierra una meta lograda o no. La llamada postalfabetización no siempre ha encontrado cabida en la planificación de la alfabetización y sólo aparece su figura desafiante frente a la inquietante pregunta ¿y después de la alfabetización, qué?

La importancia de la alfabetización ha sido tal que, aunque estrechamente ligada a la educación de adultos, se le ha distinguido de ella por el alcance y problemas peculiares que presenta. No ha pasado lo mismo con la salud, la recreación, la vivienda, el crédito agrícola o la asistencia técnica agropecuaria. Su mismo estatus de privilegio dentro de la educación de adultos la ha reducido prácticamente a una etapa terminal. Aunque ya en Montreal se dejaba sentir esta inquietud cuando se decía que "las campañas de alfabetización no son más que una etapa de un proceso más amplio. Otras formas de educación pueden preceder o seguir a esa etapa" (UNESCO, 1963: 20), la práctica educativa no ha estado siempre atenta a planificar esas etapas previas o posteriores. Bajar las tasas de analfabetismo y demostrarlo estadísticamente parece ser una tarea más que suficiente para satisfacer las demandas educativas de los adultos.

Es evidente que la alfabetización, como instrumento de desarrollo, se ubica en el etnocentrismo cultural de una sociedad que pone su fe en la primacía de la

cultura letrada. Se transfiere a la alfabetización un valor instrumental que no posee. Podríamos imaginar incluso un resultado exitoso de una campaña mundial de alfabetización al término de la cual no hubiera analfabetos, ¿serviría eso a los individuos alfabetizados si las grandes mayorías no tuvieran acceso a la educación posterior? ¿Serviría, además, a las transformaciones tecnológicas de la industrialización o al incremento de la productividad agrícola, si estos sectores sólo pueden acoger a grupos privilegiados?

La gran mayoría de los neoalfabetizados a través de esa campaña, regresaría al estado de analfabetismo por desuso, por lo que sería irrelevante pretender resolver el analfabetismo por la vía de la alfabetización. La desmitificación de la alfabetización en provecho de la educación de adultos podría conducir a nuevos esfuerzos educativos más eficaces que las campañas o programas alfabetizantes.

Aunque la declaración de principios de los eventos internacionales aboga por el respeto que se le debe a todo ser humano de proporcionarle las oportunidades de adquirir una cultura a partir de la alfabetización, no se concreta realmente este respeto ni los iletrados encuentran motivaciones suficientes para reclamar ese respeto.

Se ha fundamentado, también, la importancia de la alfabetización en la concientización que surgiría de ese esfuerzo. Sin embargo, si bien es cierto que la concientización puede llegar al reconocimiento de la realidad opresora y a la inquietud por transformarla, sin una salida de participación directa en el proceso de cambio, la concientización deviene un simple juego intelectual o una frustración ante la impotencia de no poder realizar las transformaciones.

Por otra parte, la estrategia basada en la alfabetización no parece ser completa, pero sí operacional para el estado actual de cosas en la Región. Ciertamente que la vía de las tansformaciones estructurales no es un camino viable en las circunstancias históricas actuales de Latinoamérica, y por eso es que tal vez se miran las acciones educativas como estrategias accesibles al momento actual. Como lo apuntaba el Simposio de Persépolis: "La alfabetización, al igual que la educación, no es el elemento motor de la transformación histórica. No es el único medio de liberación, pero es un instrumento necesario de toda mutación social" (Simposio Internacional de Alfabetización, 1975: 36). Tal vez en este valor de instrumento necesario, pero no suficiente, puede descansar una estrategia de alfabetización. Aunque en esa misma insuficiencia está la respuesta para no aventurar posiciones ingenuas que llevarían a sobrevalorar el instrumento.

Sin embargo, ateniéndose al carácter dialéctico que conllevan los fenómenos, la vía educacional puede tener una significativa aportación. Así lo reconocía ya la Conferencia de Tokio al afirmar que

> la educación es, a la vez, un producto de la sociedad y un factor que moldea a ésta última. Por consiguiente, los cambios en la sociedad y en los objetivos del desarrollo de la comunidad entrañan alteraciones en los sistemas de educación e inversamente, los fines de la educación suelen exigir reformas sociales, económicas, culturales o políticas. El deber de los educadores de adultos es reconocer y proponer esas reformas (UNESCO, 1972: 19).

No cabe duda que las tasas de analfabetismo han bajado históricamente cuando los gobiernos han abierto la base escolar a las nuevas generaciones. Pero no se podría pretender cubrir el universo total de los niños escolarizados con la infraestructura educacional existente en los países menos desarrollados. Por ello, un esfuerzo sistemático en ambos frentes, niños y adultos, parece más viable, sobre todo cuando se aprovechan los recursos disponibles y se proponen metas realistas.

Esta estrategia no es nueva, ya los participantes en la Conferencia de Montreal señalaban que la lucha contra el analfabetismo debía atender la educación obligatoria de los niños y las campañas de alfabetización para adultos. Hay, pues, una interdependencia entre ambos frentes, reconocida oficialmente.

2. De las estrategias para erradicar el analfabetismo

Una serie de estrategias y recomendaciones se han sugerido en las deliberaciones internacionales para lograr la eliminación del analfabetismo. Sin pretender mostrar un listado exhaustivo, se incluyen aquí algunas de esas medidas recomendadas, muchas de la cuales ya han sido puestas en práctica en las acciones alfabetizadoras: creación de una conciencia nacional ante el analfabetismo; movilización de recursos concertados estatales y privados; creación de un organismo conductor de la alfabetización; utilización de la infraestructura educativa y de los recursos humanos existentes; formación y seguimiento de alfabetizadores; atención a poblaciones prioritarias; respeto por los valores culturales; uso de la lengua nativa; uso de métodos y materiales adecuados; programación de la postalfabetización en la línea funcional; apoyo de centros universitarios y de investigación; diversificación de objetivos y estrategias según los diferentes grupos, los niveles de desarrollo y las situaciones socioculturales; descentralización administrativa de los programas; diferenciación del material educativo según los destinatarios regionales o locales; realización de las sesiones de alfabetización durante las horas de trabajo de los analfabetos y sin ninguna reducción sistemática de salario; mantención de un fondo mundial para la alfabetización por parte de los países industrializados; contenidos determinados de acuerdo a las propias costumbres de las comunidades, a su propio estilo de vida y a sus necesidades específicas tales como ellas las ven y las experimentan; incorporación de

las campañas o programas de alfabetización a los planes nacionales de educación; creación de un ambiente propicio para la alfabetización tanto a nivel masivo como grupal; empleo de los medios de comunicación de masas como vías de sensibilización de la opinión pública; jornadas de alfabetización para estimular e informar a amplios sectores de la sociedad; formación de un comité internacional y/o nacional compuesto por personalidades eminentes que cooperaren con su prestigio a persuadir a la colectividad nacional de la inquietante necesidad de la eliminación del analfabetismo; incorporación de todas las fuerzas organizadas de la comunidad nacional y de todos los hombres de buena voluntad en un despliegue de esfuerzos mancomunados para acelerar la eliminación del analfabetismo; motivación de los analfabetos en torno a las ventajas de la alfabetización para el perfeccionamiento de los métodos de trabajo y el mejoramiento del nivel cultural; realización de estudios previos de investigación sobre el medio social, el nivel económico y cultural, y la clase de experiencia personal y profesional de los educandos, como asimismo estudios evaluativos durante y al término del proceso de alfabetización; mantención de datos estadísticos, administrativos, residuales y censales; publicación a nivel internacional de estos estudios; creación de centros de investigación y formación en varias regiones; difusión del directorio de personas calificadas en el campo de la alfabetización; establecimiento de un servicio social nacional; ataque progresivo y tenaz que destruya los bolsones de analfabetismo de mayor incidencia por región o localidad; avanzada frontal contra el analfabetismo integrando la alfabetización al plan general de educación del país; vinculación de la alfabetización a proyectos productivos y a programas de desarrollo; eliminación del analfabetismo a través de programas sostenidos y metódicos; opción por estrategia en función de las sociedades políticas vigentes en la región y de los espacios educativos en cada una de ellas.

Varias de estas y otras formas de acciones estratégicas han sido puestas en práctica en Cuba como en Nicaragua, en México como en Colombia, con resultados diferentes. La movilización popular de masas no parece responder tanto a la aplicación de estrategias, sino a la voluntad política que permita hacer efectivas esas estrategias. Desde el punto de vista de la estructura operacional de los programas de alfabetización, se ha sugerido disponer de una coordinación y una organización más flexible y dinámica. Se han propuesto redes de cooperación regional y subregional así como mecanismos de descentralización y de desconcentración de servicios técnicos y administrativos.

Aunque existe consenso en que la decisión sobre los programas de alfabetización depende de cada entidad nacional, se ha determinado la necesidad de disponer de un órgano estable y representativo que coordine las acciones. También se vio la necesidad del agrupamiento de países para facilitar la tarea ya sea por regiones, por situación geográfica, por agrupamientos ya existentes o por problemas comunes. Incluso en la tarea nacional, se ha recomendado la creación de un organismo especializado que tome a su cargo la conducción nacional de la alfa-

betización en forma descentralizada e intersectorial. También se ha propuesto la convocatoria y movilización concertada de recursos estables, privados, comunitarios y populares procurando un bajo costo en la acción alfabetizadora, el aprovechamiento de la infraestructura educativa y la nuclearización de la educación, modernizando así la gestión y el proceso de decisiones.

Con ciertas reticencias, pero con mayor convicción, se va gestando paulatinamente un proceso de acercamiento y de colaboración fructuosa entre las instituciones gubernamentales y las no gubernamentales dedicadas a la educación de adultos.

Ya la *Declaración de Nairobi* había concebido la educación como una tarea conjunta de autoridades públicas y de instituciones, organismos y asociaciones tanto patronales como de trabajadores (UNESCO, 1977a: 7, 12-13). Además, había propuesto establecer y desarrollar una red de organismos que respondiera a las necesidades de la educación de adultos y que fuera lo suficientemente flexible para adecuarse a las diferentes situaciones.

Más aún, la *Declaración de Nairobi* estima que

> en todos los niveles, internacional, regional, nacional y local deberían establecerse: a) estructuras o procedimientos de consulta competentes en materia de educación de adultos; b) estructuras o procedimientos de consulta, de coordinación y de armonización entre esas mismas autoridades públicas, los representantes de los adultos en formación y la totalidad de los organismos que llevan a la práctica programas de educación de adultos o actividades encaminadas a favorecer el desarrollo de esos programas (UNESCO, 1977a: 17).

Se advierte claramente el propósito de la *Declaración de Nairobi* de establecer instancias de coordinación a todos los niveles y en todos los planos, a las cuales les confiere tareas específicas para favorecer el buen funcionamiento de la educación de adultos. La unidad de objetivos en la pluralidad de acciones tanto gubernamentales como no gubernamentales pareciera ser el criterio general de la *Declaración* en el campo de la coordinación y de la organización.

Conocidos son los esfuerzos actuales de las organizaciones no gubernamentales por constituir redes nacionales y regionales que posibiliten la cooperación horizontal para la difusión, intercambio, investigación de necesidades, de recursos, etc. El sector gubernamental podría beneficiarse de las experiencias de esa práctica educativa.

3. De los alfabetizadores

En relación con los alfabetizadores, se advierte desde la Primera Conferencia, en Elsinor, una tendencia a considerarlos como educadores de adultos

240

y a proponer una capacitación previa y durante el servicio de sus funciones educativas.

Desde esa perspectiva, la Conferencia tiene también una posición muy clara al definirse partidaria de los círculos de estudio y del trabajo de grupos: "El grupo tiene su coordinador que no necesita ser maestro profesional" y más adelante agrega:

> La formación de coordinadores para la educación de adultos es un asunto de esencial importancia, puesto que el éxito de cualquier programa educativo generalmente depende de ese líder. Pero esos coordinadores de educación de adultos no necesitan ser maestros profesionales, pero sí deben recibir una formación especial. Este entrenamiento debería combinar la teoría con la práctica (UNESCO, 1949: 26).

El coordinador de esos círculos de estudio no requiere ser maestro en el sentido tradicional de la educación verbalista, porque se trata de "una forma organizada de autoaprendizaje en pequeños grupos de personas que siguen estudios teóricos y prácticos en común, sobre un tema dado y de acuerdo a un plan definido" (UNESCO, 1949: 23).

Como se observa, el educador es un líder del grupo y tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje entre adultos. Su capacidad es esencial para que cumpla eficientemente sus funciones educativas. Podríamos inferir de este enfoque que en el caso de ser requerido un alfabetizador en un determinado círculo de estudios, éste debería ser conductor, guía, orientador, líder, en vez de transmisor de contenidos.

Un perfil similar se advierte en los documentos referidos al Proyecto Principal. También allí se dice que un educador debe actuar como promotor del desarrollo de la comunidad, como guía de los educandos, como vínculo entre las esferas de la educación y del trabajo, y con eficiencia en las acciones en las zonas marginadas. La formación de este educador también tiene que combinar teoría y práctica. Tales requisitos surgen de la concepción del educador como elemento clave en el desarrollo de la calidad de la educación.

Se espera del educador que "esté capacitado moral, social, científica y profesionalmente para concebir y llevar a la práctica los cambios en la educación" (UNESCO, 1980: 10). Además, se considera conveniente que la formación del educador esté basada en conocimientos y experiencias comunitarias que le permitan sensibilizarse y comprender la realidad y la problemática nacional. Esta formación de teoría y práctica es una interesante aportación en la capacitación de educadores. Por otra parte, se ha dicho que la educación no sólo debe transmitir conocimientos o técnicas, sino también valores humanos, por lo cual habría que suponer que el educador debería estar habilitado para manejar esa doble dimensión educativa.

La práctica ha mostrado que el personal que labora en la educación de adultos requiere una capacitación no sólo al iniciar sus actividades, sino en el ejercicio

de las mismas. Sobre todo, considerando que el gran contingente de ese personal no ha recibido una formación sistemática como educador de adultos.

Las exigencias señaladas para el ejercicio de educador de adultos se expresan claramente en estas características: competencia, conocimientos, comprensión y actitudes especiales y propias para esas tareas. La *Declaración de Nairobi*, destacando esas exigencias, hace notar la conveniencia de que se contrate "cuidadosamente al personal de educación de adultos, cualquiera que sea la función que desempeñará (UNESCO, 1977a: 13-14). Es evidente que esa recomendación no parece ser práctica vigente en la Región.

4. De la lengua en que se debe alfabetizar

Por lo que respecta a la lengua en que se debe alfabetizar, las reflexiones son claras y terminantes. En la Conferencia de Tokio "se insistió en la conveniencia de llevar a cabo la labor de alfabetización en los idiomas locales" (UNESCO, 1972: 12). Más taxativa aparece la *Declaración de Nairobi*: "Por lo que se refiere a las minorías étnicas, las actividades relativas a la educación de adultos deberían permitirles expresarse libremente, educarse y hacer educar a sus hijos en su lengua materna; desarrollar su propia cultura y aprender otros idiomas además de la lengua materna" (UNESCO, 1977: 9).

Por su parte, la *Declaración de México* reconoce que es necesario adecuar la organización y la administración de la educación a las nuevas exigencias, especialmente en lo referido a la descentralización y a las características culturales de cada pueblo. En este último caso se llega incluso a recomendar la incorporación de la enseñanza de las lenguas autóctonas en los programas educativos. Es este un paso trascendental en la reflexión sobre este tema. Se busca así reivindicar el valor de las lenguas nativas en un continente que no sólo habla el idioma de los conquistadores. Se trataría, entonces, no sólo de que los indígenas aprendan la lengua oficial vigente de los mestizos, sino que también éstos puedan comunicarse con aquellos en el idioma de la comunidad indígena.

El problema de la castellanización, tan difundido en los países latinoamericanos de habla hispana, se vería superado si se tomaran en consideración las orientaciones dadas en estas deliberaciones. Sobre todo habría que tener muy presente que la unidad nacional no pasa por la asimilación o la uniformidad cultural, sino por el respeto a la diversidad o pluralidad cultural. Esa preservación y revaloración de la cultura autóctona es propiciada por la Reunión de Quito incluso cuando recomienda capacitar a los docentes "en los lugares ricos en patrimonio cultural" (UNESCO, 1981: 29).

La alfabetización en lengua nativa está registrada, pues, como respeto a los valores culturales de los indígenas. La identificación cultural, a través de la lengua, presupone la elaboración de material apropiado como reflejo de la cultura nativa, como asimismo capacitación de personal idóneo bilingüe. Se supone que ese respeto a la cultura indígena tendría que hacerse extensivo a toda actividad de la educación de adultos como ya lo proclamaba la Conferencia de Nairobi en 1976. Este reconocimiento al pluralismo policultural corrobora y reivindica el derecho de las etnias a desarrollar su cultura dentro de la sociedad global, a la vez que amplía el campo de acción de la educación indígena. A partir de esas aseveraciones, queda todo un amplio espacio por cubrir en la educación indígena. Poner en marcha un programa de esta naturaleza, significa ensanchar una línea de educación de adultos que se ha ido abriendo paso con ingentes dificultades.

En aras de la unidad nacional, se ha ido forjando el supuesto derecho de la lengua oficial a imponerse sobre las lenguas indígenas. No obstante, algunas de éstas han sabido sobrevivir en la tradición oral. El uso de la lengua materna en la educación indígena (aunque en carácter de puente para la educación oficial) podría servir, sin embargo, de medio también para la consolidación de las etnias. En este sentido, los espacios educativos que se abren a través de la educación oficial bien pudieran ser canalizados en beneficio de la educación indígena. Porque si bien es cierto que el tema en la reflexión latinoamericana se ha ido perfilando hacia la alfabetización en lenguas maternas como transición hacia el idioma oficial, la Conferencia de Ministros en México (1979), que ha dado pauta para la política oficial del Proyecto Principal, llega a recomendar la incorporación de la enseñanza de las lenguas autóctonas en los programas educativos. El centro de interés se desplaza, entonces, desde el propósito de que los indígenas aprendan la lengua oficial, hacia la conveniencia de que los mestizos aprendan la lengua indígena. Desde este contexto, la polémica que hasta nuestros días se ha venido generando como contestación a la castellanización, podría irse superando si se buscan cauces de operacionalización de las declaraciones oficiales.

Por lo que atañe a la reflexión latinoamericana sobre el tema que nos ocupa, podríamos señalar, por una parte, que se advierte una tendencia constante: la alfabetización en lengua materna como transición a la lengua oficial. Por otra parte, dentro del contexto del Proyecto Principal se maneja un concepto diferente que se anuncia más en la línea de Tokio y Nairobi; no sólo la alfabetización, sino toda la educación indígena en lengua materna como forma de desarrollar la cultura autóctona.

No obstante, la batalla más recia por ganar para la causa de la educación indígena no es tanto la definitiva implantación de las lenguas locales en la práctica educativa, sino el desarrollo de su cultura, libre de la invasión cultural de la sociedad dominante que penetra mediante los textos escritos en lenguas locales. Aunque la *Declaración de Nairobi* va más allá en el reconocimiento de las

243

culturas diferentes, llegando a precisar que "cada individuo es portador de una cultura que le permite simultáneamente ser educando y educador en el proceso educativo en que participa" (UNESCO, 1977: 5), quedaría por comprobar la permisividad de este principio en la práctica educativa con adultos en general y con comunidades indígenas en particular.

II. ALGUNAS APORTACIONES DE LA REFLEXION SOBRE LA ALFABETIZACION

1. El analfabetismo no es sólo un problema educativo

Es evidente que la reflexión sobre la alfabetización dispone de un importante acervo, del cual este documento sólo muestra una síntesis. Sin embargo, no habría que estar tan optimista en la creencia de que lo declarado e incluso practicado pudiera significar un notable avance en la erradicación del analfabetismo.

¿Podrá cubrirse la meta de atender a todos los analfabetos en el transcurso de estas dos últimas décadas finiseculares? Si tomamos solamente en consideración el aumento progresivo de la población, la capacidad gestora de las agencias educativas, la carencia de motivaciones reales de los analfabetos y la voluntad política de llevar a cabo la empresa en cada país latinoamericano, podemos anticipar que los resultados tendrán un dudoso éxito relativo.

El analfabetismo no es sólo un problema educativo. Es el resultado de todo un sistema de dominación que va reproduciendo analfabetos absolutos, funcionales o por desuso. De tal modo que el problema debería plantearse a otras instancias de poder que pudieran realmente destruir los gérmenes del analfabetismo y no responsabilizar a la alfabetización o a la educación de la solución del problema. Por eso las estrategias de tipo educacional, socioeconómico o cultural planteadas no han sido ni son suficientes por sí mismas para destruir los gérmenes del analfabetismo. Lo que puede ser destruido por una u otra estrategia se va reconstituyendo en el mismo quehacer de la sociedad. Y, sin embargo, en nuestras sociedades latinoamericanas y caribeñas, la vía educativa parece ser el único camino viable y permisible por el momento para atacar el analfabetismo.

No están ausentes de las deliberaciones los diferentes "problemas sociales" que afectarían la alfabetización: la pobreza crítica, los bajos índices alimentarios, las viviendas inadecuadas, el trabajo de menores, la salud deficitaria, el pobre ambiente cultural prevaleciente, las grandes tasas de repitencia y deserción, el éxodo rural, el desconocimiento de las implicaciones pedagógicas y culturales que tiene el uso de la lengua oficial en comunidades de lengua nativa, el número insuficiente de escuelas, los grados incompletos, la ausencia de una base crítica de

investigación educativa, la falta de información acerca de las necesidades educacionales básicas a nivel personal y comunitario, etc. El rol limitado de la educación en general y de la alfabetización en particular en el proceso de transformaciones sociales sugiere la necesidad de generar una voluntad política que dinamice esos procesos.

Los reconocimientos de las deficiencias no son suficientes. No basta con reconocer que hay sistemas de enseñanza inadecuados para la población beneficiaria, que hay desajustes entre educación y trabajo, que la educación no está vinculada al desarrollo planificado del país, que la organización y administración de los sistemas educativos son deficientes o que conservan un gran poder centralizador (y lo que se dice de la educación en general es válido también para la de los adultos). Son hechos irrefutables que han marcado toda una trayectoria en el acontecer educativo latinoamericano.

Son importantes, sin embargo, estos reconocimientos por provenir de autoridades vinculadas al acontecer educativo y político de los países latinoamericanos. Reconocer, por ejemplo, la importancia de una vinculación más estrecha entre la educación y el trabajo; las desigualdades en la distribución de las oportunidades de educación, "que así como el sistema productivo se ha conformado para satisfacer el consumo de los grupos de personas de más altos ingresos, el sistema educativo está reproduciendo una estructura similar, adaptándose a los grupos de mayor capacidad para obtener satisfacción de sus demandas de educación" (UNESCO, 1980: 8-9); reconocer la alienación cultural sobre todo por la escasa valoración que se hace de los rasgos culturales autóctonos, son reconocimientos que podrían generar, en voluntades políticas decididas, un giro significativo en el tratamiento de la educación.

En todo caso, la alfabetización es reconocida como un ingrediente educativo indispensable de cualquier programa o proyecto nacional de desarrollo y un primer tramo de la educación permanente.

Es importante también destacar el logro de un nivel de reflexión que muestra una ideología progresista la cual podría rendir interesantes dividendos de ser acogida por la voluntad política de los gobiernos latinoamericanos. Significativa es la declaración de que "la Región requiere cambios estructurales" o bien de que "la mera oferta de servicios no es suficiente para lograr la transformación educativa". Es interesante también señalar que en opinión de los participantes "el desarrollo es un proceso integral con componentes sociales tanto o más importantes que los económicos" o también que es necesario asegurar la plena igualdad de oportunidades para todos (UNESCO, 1981: 18, 19, 38).

Eliminar, reducir o erradicar el analfabetismo constituyen las palabras claves que orientan los programas de alfabetización. A pesar de los renovados esfuerzos "por enfrentar el aún grave problema del analfabetismo" se advierten todavía "las repercusiones del mantenimiento de sus actuales índices en algunos países de la

región". Esta situación de analfabetismo constituye "un verdadero atentado al derecho que les asiste de educarse" (UNESCO, 1983: 17, 15). Como hemos señalado, la Reunión no quedó sólo en la clásica consideración de la alfabetización como un derecho del individuo, sino que propició "una igualdad de oportunidades reales de aprendizaje".

Las diversas formas y procedimientos para encarar el analfabetismo evidencia la opción de los países de la Región por la alfabetización en sus planes educativos. Y aunque se reconoce el leve descenso de los índices de analfabetismo a través de las diferentes campañas, se busca más bien restructurar o reorientar las acciones de las instituciones dedicadas a tales campañas para integrarse al cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal.

2. Intereses gubernamentales *versus* realidad vivencial del educando

Es peculiar la estrategia del Proyecto Principal puesto que se deja a "cada país que lo formule en función de sus características educacionales, culturales, económicas y sociales concretas, manteniendo sus objetivos fundamentales" (UNESCO, 1981: 26). Lo que parece un principio consecuente con la responsabilidad que cada Estado debería asumir para resolver sus problemas educacionales, en la práctica se dificulta en cierta medida por no contarse con la suficiente voluntad política no tanto para llevar a cabo un proyecto nacional inspirado en los objetivos fundamentales del Proyecto Principal, sino más bien para generarlo a partir de la realidad nacional. Ciertamente que la incorporación del Proyecto a los planes de desarrollo de cada país constituye una aspiración reiterada. Coordinar esos esfuerzos en la práctica significa superar las dificultades casi insalvables en los esquemas de sociedades basadas en estructuras tradicionales.

En esa misma estrategia de plantear que cada país forje su propio proyecto educativo basado en los objetivos fundamentales del Proyecto Principal, estriba la fuerza y la debilidad del mismo. La primera, porque de haber voluntad política para realizarlo, sería una poderosa palanca de desarrollo educativo que podría lograr los objetivos en las metas y plazos fijados con la cooperación de los organismos internacionales dispuestos a colaborar en esta magna tarea. La segunda, porque de no plantearse iniciativas desde las esferas gubernamentales, se desperdiciaría la oportunidad de encarar un problema educativo que se viene arrastrando por años. Por consiguiente, es importante reiterar que la puesta en marcha del Proyecto Principal requiere de la

> decisión política de cada gobierno involucrado y que dicho Proyecto configure una suerte de nueva realidad en términos de estrategias, recursos, decisiones y realizaciones que suponen tanto una movilización nacional de acciones a lo largo del proceso

> que lleva a alcanzar objetivos que se han fijado, como la puesta en marcha de una práctica innovadora que permita utilizar recursos nuevos, logrando así superar los problemas centrales y las limitaciones tradicionales.

Aunque en el estado actual del Proyecto se intentan algunas acciones de parte de los países, el devenir de los acontecimientos señalará si esta iniciativa marcó una época transcendental en la educación continental o bien si fue otra aspiración más que no logró cristalizar.

Una concepción alternativa de la alfabetización se impone frente a las circunstancias históricas de las sociedades latinoamericanas. La pretendida pléyade de analfabetos que esperan ser alfabetizados no parecen tan pasivamente dispuestos a esperar la alfabetización, sino más bien orientan su praxis en otros proyectos educativos que van forjando el acervo de su cultura popular. Por otro lado, las autoridades gubernamentales parecen poco dispuestas a ampliar el acceso masivo a la educación de adultos. En tal contexto, la educación de adultos haría mejor en incorporarse a la praxis educativa de las comunidades que en imaginar estrategias de alfabetización para cubrir el universo analfabeto.

Una posición diferente en que la alfabetización no se enfoca desde las exigencias de la sociedad o del gobierno ni significa incorporación de los analfabetos a la cultura letrada ni una erradicación del analfabetismo, ni se concibe tampoco como una campaña ni como un programa hacia el analfabeto, también se encuentra documentada en las reflexiones latinoamericanas. El centro de interés es el educando adulto. La alfabetización es una de las varias herramientas que podrían ponerse a la disposición de la educación del adulto. El analfabeto no es un concepto peyorativo ni estigmatizante como tampoco la alfabetización es un concepto redentor ni un rescate de la oscuridad de la ignorancia.

En el pensamiento de la Conferencia de Elsinor, la alfabetización no es indispensable para iniciar programas de educación de adultos, puesto que

> Las comunidades que no tienen mucha instrucción pueden aprender mucho de las demostraciones visuales, del cine, de las proyecciones fijas, de las fotografías, de los programas radiales, de las conversaciones individuales, de los clubes, de discusión y de otros medios que no requieren la lectura. No es necesario esperar que sepan leer y escribir para iniciar un programa de educación de adultos (UNESCO, 1949: 15).

La importancia que pudiera tener la alfabetización estaría en función de los requerimientos de los propios educandos. Es esta posición la que le da a esta Conferencia una singular actualidad. Estructurar un programa de adultos sobre la realidad vivencial de los educandos tendría un enfoque diferente a la aplicación de programas basados en el interés de las agencias educativas. Las estrategias operacionales a partir de esos dos diferentes enfoques mostrarían acciones específicas divergentes. La importancia de la alfabetización tendría entonces diferentes acentos al aplicar uno u otro enfoque. La importancia de la alfabetización para la Conferencia de Elsinor estaría en la propia dinámica motivacional del educando.

Esta misma necesidad instrumental de la alfabetización apunta a la concepción del analfabeto como un individuo que carece del conocimiento de la lectura. Sin embargo, el analfabetismo del individuo no sería un obstáculo para utilizar los servicios que pudiera ofrecerle la educación de adultos en otras áreas a través de instrumentos no escritos.

La insistencia de la Conferencia de Elsinor en el sentido de que la educación de adultos tiene como tarea la satisfacción de necesidades y aspiraciones de los adultos en toda su diversidad, tal vez podría ser motivo de actual reflexión para la puesta en duda de la validez de los programas de alfabetización masiva centrados en los intereses gubernamentales.

Para esta Conferencia es obvio que "no se debe empezar con programas prefabricados o dividiendo el conocimiento en materias separadas al estilo escolar, sino que se debe partir de situaciones concretas, de problemas reales que la gente de algún modo tenga que resolver" (UNESCO, 1949: 4).

Este enfoque ha sido retomado posteriormente en la reflexión de la educación popular. Las organizaciones no gubernamentales tienen interesantes experiencias que aportar al desarrollar sus acciones a partir de las necesidades e intereses de los analfabetos.

El concepto de alfabetización se impregna de una dimensión diferente que ya en el Simposio de Persépolis se expresaba así: "si el mundo entero estuviera alfabetizado, no pasaría nada en particular si se tratara de una alfabetización nominal, pero se producirían cambios decisivos con hombres alfabetizados críticamente y capaces de transformar la idea en acto" (*cfr.* UNESCO, 1975: 13).

La importancia de la alfabetización no estaría en que fuese un instrumento en función de cualquier tipo de desarrollo, sino en ser una herramienta catalizadora de transformaciones estructurales. En la reflexión de Nairobi esa importancia se traduce en reconocer a la alfabetización como un factor crucial del desarrollo político y económico, del progreso técnico y de los cambios sociales.

Por otra parte, la Reunión de Santa Lucía reconoció que

> la alfabetización no puede operar independientemente, sino ligada a un esfuerzo integral que va más allá de lo educativo, que forma parte de la lucha contra la pobreza y la injusticia y que puede llegar a constituir un símbolo poderoso y vivido de la empresa nacional por un desarrollo y una sociedad justas (UNESCO, 1983: 17).

Por lo menos, en esta cita se expresa claramente que la alfabetización no es un proceso independiente. Este enfoque constituye ya un patrimonio común en las reflexiones de los educadores. Más aún, se evidencia el analfabetismo como efecto de otros procesos socioeconómicos y políticos que el Simposio de Persépolis dejó en claro; asimismo, la Reunión de Santa Lucía no vaciló en señalar la necesidad de cambios estructurales de la sociedad como forma de erradicar al analfabetismo:

248

> En este sentido hubo intervenciones que al reconocer la existencia del analfabetismo como un resultado de factores de tipo económico, cultural y político que constituyen parte de una misma realidad global, señalaron como indispensable para su erradicación, la transformación también global de esa realidad; por ello, la decisión y la voluntad política de gobernantes y la activa participación de los diversos grupos sociales, fueron presentados como esenciales para el logro de este objetivo (1983).

Es significativo que la Reunión reiterara un criterio señalado ya por la Conferencia de Tokio al mostrar "cómo un contexto de grandes cambios sociales determina las características de sus procesos educativos y cómo éstos a su vez pueden ser un elemento esencial de cambios" (1983: 15). Así se reafirma la interacción sociedad-educación como un todo y no como elementos independientes o de acción unilateral.

Por otra parte, se va haciendo cada vez más difundida la idea de que el analfabetismo es consecuencia y no causa del desarrollo. "La causa fundamental de la permanencia del analfabetismo reside en el estado de injusticia social y económica", había afirmado la Federación de Popayán en 1973. Y es significativo que en 1979 en la Conferencia de Ministros en México se planteara a los participantes la interrogante sobre "si los valores y normas que el sistema económico demanda y que el sistema educativo inculca no están favoreciendo la reproducción de estructuras económicas y sociales que perpetúan un sistema injusto de convivencia" (p. 5).

En este contexto, la alfabetización tiene un carácter estructural, por lo cual el analfabetismo sería una consecuencia del empobrecimiento cultural. Es explicable también que en esta dimensión la alfabetización no se conciba sólo como la simple adquisición de la lectoescritura y el cálculo, sino que se reconozca el valor fundamental que tendría en un proceso de cambios sociales al propiciar la transformación de las mentalidades haciendo del sujeto de la educación, actor crítico de su sociedad. La eficacia de la alfabetización dependería de las funciones políticas e ideológicas que podría asumir en el conjunto de acciones emprendidas en un determinado proyecto social.

La *Declaración de Persépolis*, llegó a la conclusión de que el aumento del número de analfabetos "refleja el fracaso de las políticas de desarrollo indiferentes al hombre y a la satisfacción de sus necesidades esenciales" (1975: 35). Por otra parte, se reconoció que cuando la alfabetización responde a las necesidades fundamentales del hombre y se hace funcional a la realidad vivencial, cobra interés y produce frutos significativos: "Los interesados se sentirán más motivados en la medida que se dé a cada comunidad la posibilidad de realizar ella misma el proyecto de alfabetización" (1975: 37).

La *Declaración de Persépolis* llegó aún más lejos al afirmar que "La alfabetización, al igual que la educación en general, es un acto político. No es neutra, puesto que revelar la realidad social para transformarla, o disimularla para conservarla, son actos políticos" (1975: 36).

249

La alfabetización adquiere singular importancia desde esta perspectiva al ser concebida como un acto político y al ser entendida como un proyecto propio de las comunidades. Su realización depende de la existencia de estructuras económicas, sociales, políticas y administrativas favorables. La voluntad política de hacer efectiva la participación de los adultos analfabetos en los asuntos de la cosa pública abonaría un campo propicio para la proyección de acciones alfabetizadoras desde la perspectiva de las comunidades.

Desde la perspectiva de Elsinor, se abre un campo de acción relevante para la educación no formal a partir de las culturas orales. Tal vez no se ha valorado suficientemente la importancia que tienen estas consideraciones en la educación indígena y/o campesina latinoamericanas. Comenzar por la alfabetización en situaciones estructurales de sociedades no aptas para la continuidad del proceso educativo parece no ser el camino más viable. Tampoco parece serlo en comunidades que no requieren saber leer ni escribir para poner en marcha sus mecanismos internos de supervivencia. Buscar otros instrumentos más eficientes para las circunstancias históricas apremiantes podría ser un interesante proyecto que va más allá de la simple alfabetización y que desplegaría un amplio abanico de posibilidades a la educación de adultos. Elsinor ha mostrado un derrotero posible, lo importante es abrir más brecha por esa vía.

En este enfoque, la alfabetización es una herramienta que se incorpora cuando es solicitada por los intereses y necesidades de los grupos organizados de base de las comunidades. La educación de adultos tiene otros campos que desarrollar sin privilegiar la alfabetización.

También es notorio el interés por considerar al hombre como centro del desarrollo y no como objeto del mismo. De tal modo que el propósito de la educación sería lograr una formación integral del individuo tanto para su desarrollo personal como de la sociedad, por una parte, y elevar el nivel de vida de los grupos marginados vinculando educación y trabajo, por otra, incluyendo un tipo de educación para el pleno empleo, "para la promoción política de las grandes masas hasta hoy marginadas y para su incorporación a los procesos económicos y sociales con vistas a la superación de las disparidades prevalecientes" (UNESCO, 1981: 19).

El sujeto de la educación es el propio educando adulto, es por eso que

> La capacitación económica, social y política de los adultos debe comenzar por sus actividades diarias y sus necesidades básicas. No puede ser impuesta por instituciones en las que las personas carezcan de libertad de expresión y de la posibilidad de organizarse por sí mismas en la forma que ellos deseen (UNESCO, 1949: 13).

Como vemos, la tendencia de la teoría explícita es la participación de la colectividad en su proceso educativo, diferente de la teoría en uso que impone los currículos en una flagrante violación de la realidad cultural. No podemos

desconocer la importancia que tienen estas recomendaciones para la educación de adultos. En la medida en que se practiquen, podrían tal vez constituirse en un sistema propio de educación de adultos basado curricularmente en las características, necesidades, intereses, aspiraciones y valores culturales de este Continente Americano "sin intentar trasplantar modelos que, lejos de corresponder a las peculiaridades y necesidades de los respectivos países, pueden contribuir a reforzar situaciones de dependencia y alienación" (UNESCO, 1980: 10).

251

BIBLIOGRAFIA

UNESCO. International Conference of Adult Education, Elsinor, Denmark, 1949. *Summary Report.* UNESCO, Paris, 1949.

_____ . Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos, Montreal, 1960. *Informe final.* ("Estudios y documentos de educación" 46). UNESCO, París, 1963.

_____ . Tercera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, Tokio, 1972. *Informe final.* UNESCO, París, 1972.

_____ . Simposio Internacional de Alfabetización, Persépolis, Irán, 1975. *Informe final.* UNESCO, París, 1975.

_____ . XIX Reunión de la UNESCO, Nairobi, 1976. *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos.* CREFAL, Pátzcuaro, 1977.

_____ . Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. *Declaración de México.* (Boletín informativo, ed. especial). CREFAL, Pátzcuaro, 1980.

_____ . Reunión Regional Intergubernamental sobre los Objetivos, las Estrategias y las Modalidades de Acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Quito, Ecuador, 6-10 abril de 1981. *Informe final.* UNESCO, París, 1981.

_____ . Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santa Lucía, 12-17 de julio de 1982. *Informe final.* UNESCO, París, 1983.

_____ . Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. *Informe final.* UNESCO, París, 1985.

LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ALFABETIZACION Y POSTALFABETIZACION: ¿CONTRIBUCION SUSTANTIVA O DECORACION?

Ana María Rodino

Este artículo fue presentado en la XIII Reunión Técnica de Educación de Adultos del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE), llevada a cabo del 1 al 9 de octubre de 1987 en la ciudad de Buenos Aires. Dicha reunión tuvo por título "Reflexiones críticas en torno del Quinquenio de la Alfabetización de las Américas", y fue realizada como parte de las actividades de este quinquenio -establecido por la Asamblea General de la OEA en el año de 1985 con la finalidad de complementar y reforzar las acciones del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO y de los proyectos de alfabetización y educación de adultos del PREDE.

I. INTRODUCCION: UNA CUESTION NO TAN OBVIA

Medios audiovisuales: ¿qué papel van a desempeñar en la educación? En lo que hace al fondo de la cuestión, yo lo concibo como una disyuntiva: ¿van a hacer un aporte sustantivo o van a actuar como elemento decorativo?

Ante la pregunta es posible que se me diga, mayoritariamente, que la respuesta es obvia y la pregunta, como tal, innecesaria o retórica. "Pasemos, pues, a otra cosa".

Anticipando esa previsible respuesta, me atrevería a alertar y alertarnos -porque no me excluyo- a todos los educadores sobre el peligro de desechar rápidamente las cuestiones "obvias".

La "obviedad" suele ser una trampa intelectual peligrosa, porque fácilmente nos conduce a mantener y reproducir acciones y actitudes de manera mecánica y acrítica. Caemos así en el empirismo, el conformismo, la burocratización de nuestra práctica docente.

Ante la disyuntiva que planteo, una respuesta unánime por la primera opción -"los medios deben hacer un aporte sustantivo a la labor educativa"- no debería bastar para dejarnos satisfechos y considerar resuelto el problema. La respuesta es unánime, es cierto, en la teoría: el discurso formal, académico, de pedagogos, comunicadores, planificadores y administradores de la educación y de la comunicación coincide en asignarle a los apoyos audiovisuales funciones específicas y, por ende, plenamente justificadoras de su empleo.

El conflicto surge cuando analizamos ese discurso en busca de su congruencia externa, es decir, de su relación con la realidad que dice expresar.

En la práctica de la educación contemporánea lo audiovisual, con demasiada frecuencia, no pasa de ser un componente decorativo, que se reduce a maquillar de "modernidad", "no convencionalidad" y "apertura" a metodologías de enseñanza-aprendizaje profundamente tradicionalistas y conservadoras. Metodologías que en esencia siguen siendo, por sus fines, o bien contenidistas e informativistas, o bien conductistas y tecnocráticas (según el modelo educativo que las inspire); que por sus métodos siguen siendo verbalistas y repetitivas y por su ideología, autoritarias. En estos casos, la presencia y uso de lo audiovisual representa, a mi juicio, un peligro mayor que su simple ausencia, porque aporta la apariencia de que se están introduciendo o revalorizando, en el proceso educativo, otras dimensiones que antes eran ignoradas o relegadas, por ejemplo: las dimensiones estética, afectiva y lúdica; el reconocimiento y manejo de los múltiples códigos de expresión y comunicación del ser humano, además del verbal o lingüístico; la participación creativa y crítica del educando.

Pero... como sostenía antes, con demasiada frecuencia son sólo ilusiones. Los fundamentos de la concepción educativa y comunicativa subyacente permanecen intactos, aunque se le incorporen rotafolios, filminas, grabaciones sonoras, videos, emisiones de radio y televisión, o cualquier otro ingrediente audiovisual en el que se puede pensar.

Lo anterior se aplica tanto a las experiencias de educación formal como no formal, lo mismo que para cualquier nivel de la enseñanza sistemática. Los es-

fuerzos de alfabetización y postalfabetización no escapan a este engaño, el que, por lo demás, presenta el agravante de resultar sumamente costoso en términos de tiempo y de recursos económicos, técnicos y profesionales.

Para que lo audiovisual deje de ser en la labor educativa un bello pero eficaz y oneroso decorado, peor aún, un agradable soporífero a la actividad auténticamente crítica y creativa de educadores y educandos, se impone una discusión previa sobre los por qué, para qué y cómo de su utilización. Discusión que necesariamente tendrá que estar despojada tanto de prejuicios como de fetichismos respecto al empleo de esos medios.

Con ánimo de aportar a tal discusión, quiero compartir algunas respuestas posibles -las que yo misma me he dado- a las preguntas previas relacionadas con el uso de los medios audiovisuales en los procesos de alfabetización y postalfabetización.

II. ¿POR QUE USAR MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ALFABETIZACION Y POSTALFABETIZACION?

Dado que la pregunta es de carácter muy general, también lo será su respuesta. Con esto quiero decir que las razones fundamentales que demos para justificar el empleo de los medios audiovisuales en procesos de alfabetización y postalfabetización serán válidas, también, para todos los procesos educativos, cualquiera sea su nivel o modalidad; aunque en cada situación concreta deban definirse prioridades y énfasis específicos.

Ante todo, me parece útil señalar por qué no hay que usarlos: no hay que usarlos porque sí, como si tuvieran un valor intrínseco; porque otros los usan o porque, en general, "se usan"; porque "gustan", son "modernos" o "alivian el trabajo docente". Tampoco porque haya recursos disponibles que no se sabe cómo invertir o porque para este tipo de acciones se consiga fácilmente financiamiento de organismos nacionales o internacionales. Las anteriores, como muchas otras razones que se manejan en la práctica, son espúreas, no van a la esencia del problema y, como educadores, debemos cuestionarlas.

¿Por qué usarlos, entonces? Creo que los medios audiovisuales pueden hacer aportes importantes a la educación en dos sentidos.

En un sentido cuantitativo, los medios tienen ventajas cuantificables que contribuyen a una mejor economía del proceso educativo respecto a la relación costo-beneficio. Aclaro que esta afirmación no hay que entenderla en términos monetarios o mercantiles, sino en términos del tiempo y el esfuerzo que se invierten en toda labor pedagógica en relación con su eficacia y aprovechamiento reales.

Así, los medios permiten, por ejemplo, multiplicar el alcance de las acciones educativas en el espacio y en el número de receptores; reducir el tiempo y el esfuerzo que demandan el trabajo tanto de enseñanza como de aprendizaje, y conservar y reproducir a voluntad los mensajes educativos, sin límites de tiempo o espacio.

Pero el aporte de los medios también es sustancial en un sentido cualitativo, es decir, vinculado ya no al "cuánto" sino al "cómo" y "qué" se enseña. Y no me refiero a la simple transmisión de información entendida como cúmulo de datos, porque ello puede hacerse a través de cualquier medio y tal vez los audiovisuales no sean siquiera los más apropiados. Me refiero a la transmisión de significados muy particulares, que demandan ser vehiculizados a través de códigos auditivos y visuales, esto es, de signos sonoros e imágenes de variada naturaleza.

Hace ya más de veinticinco años, el educador francés Henri Canac atribuyó a lo audiovisual tres funciones específicas, que considero importante recordar aquí.

En primer lugar, la función documental: lo audiovisual puede actuar como documento o testimonio representativo de la realidad y facilitar el acceso a su conocimiento; sobre todo de aquélla que es inaccesible a la apreciación directa de los individuos por obstáculos físicos -de espacio, de tiempo, de posibilidades materiales de percepción- o socioculturales.

En segundo lugar, la función analítica: lo audiovisual puede trascender la reproducción concreta y directa de los fenómenos de la realidad para guiar al perceptor hacia la reflexión abstracta y el análisis conceptual.

Sostener esta idea supone revalorizar toda la capacidad de análisis y de conceptualización que existe en uno de los componentes del lenguaje audiovisual, a menudo cuestionado en cuanto a su eficacia didáctica: los signos icónicos, o sea, las imágenes. Los educadores tradicionales han argumentado durante mucho tiempo -y algunos todavía lo hacen- que la imagen se limita a reproducir en forma sensible la realidad inmediata; que no es capaz de superar el nivel de la pura concreción y que, para llegar al pensamiento abstracto, siempre y necesariamente debemos acudir al lenguaje verbal, sea oral o escrito. Tal posición es, a mi juicio, simplista e inexacta. Creo que el tema exige ser discutido a fondo, pero, en todo caso, hay que rescatar y explotar para la enseñanza las ricas potencialidades analíticas que objetivamente posee la imagen.

Además, lo audiovisual puede cumplir una tercera función, a la cual los educadores debemos prestar muchísima atención. Henri Canac la llamó "función poética", denominación que yo ampliaría con los conceptos "afectiva" y "expresiva". Se alude con ella a la capacidad de lo audiovisual para despertar y desarrollar en el individuo el goce estético, el disfrute y la práctica de la creación artística

256

y, a la vez, la sensibilización afectiva frente a las múltiples circunstancias de su realidad circundante, personal y social.

En síntesis, creo que por todo lo antes dicho, no porque sean modernos ni atractivos ni porque estén de moda, sino por sus concretos aportes cuantitativos y cualitativos, los medios audiovisuales pueden hacer contribuciones sustanciales a la educación. A fin de que lo logren hay que saber, en cada caso particular, para qué se quieren y orientar su uso en esa dirección.

III. ¿PARA QUE USAR LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN ACCIONES DE ALFABETIZACION Y POSTALFABETIZACION?

Teniendo en cuenta las grandes posibilidades funcionales de los audiovisuales en cualquier proceso educativo, reflexionemos ahora sobre cuál debería ser su papel en las acciones de alfabetización y postalfabetización para que su aporte sea pertinente, necesario y eficaz, vale decir: sustantivo y no decorativo.

Sugiero que los audiovisuales pueden cumplir en ellas cuatro objetivos muy específicos. No pretendo que la enumeración sea axhaustiva, excluyente de otros objetivos posibles, pero sí sostengo que éstos son relevantes y por ello los planteo.

1°. Integrar el conjunto de los materiales didácticos que se emplearán tanto con alfabetizados como con alfabetizadores, para así complementar la acción de los medios impresos y de los medios personales o de docencia directa.

2°. Sensibilizar a la opinión pública -local, nacional, regional- sobre el problema educativo existente detectado y las estrategias previstas para enfrentarlo.

3°. Acompañar y apoyar, desde una pespectiva educativa, acciones de transformación social de la realidad en que viven los grupos destinatarios de la alfabetización.

4°. Abrir canales de expresión, directa y auténtica, a la comunidad destinataria de los esfuerzos de alfabetización o postalfabetización.

El primero de los cuatro objetivos se aplica sobre todo a las acciones educativas de modalidad formal; los tres restantes, a acciones de educación no formal o informal. Voy ahora a hacer algunos comentarios muy rápidos sobre cada uno de ellos.

Ante todo, hay que señalar que son objetivos claramente diferenciados entre sí. Para su cumplimiento, cada uno exige ciertas definiciones teóricas y

metodológicas propias y demanda acciones muy particulares. En ejemplos concretos de programas o campañas de alfabetización podemos ver cómo funciona uno u otro o una combinación de varios de ellos.

Personalmente opino que para apoyar una acción alfabetizadora amplia, seria y eficaz, la utilización de los medios audiovisuales debería orientarse a cumplir todos esos objetivos en forma simultánea y complementaria, bien integrados y equilibrados. A fin de lograr la integración por sobre la diferenciación, hay que tener muy claro el común denominador de todos los objetivos, esto es: el modelo educativo y el correspondiente modelo comunicativo que los sustentará y dará coherencia a sus respectivas actividades particulares.

Al referirme a "modelos educativos" estoy pensando en las tres grandes concepciones sobre los propósitos de la educación que se han dado a lo largo de la historia y que sintetizó, a mi juicio estupendamente, Juan Díaz Bordenave:

a) la concepción educativa cuyo énfasis se centra en la transmisión de información del educador al educando (el modelo tradicional contenidista o enciclopedista);

b) la concepción que pone énfasis en la modificación o modelamiento de las conductas del educando por parte del educador (modelo conductista-tecnocrático), y

c) la concepción que enfatiza el proceso de transformación de la capacidad intelectual y la conciencia social que se produce en el educando -y también en el educador- como consecuencia de la acción educativa (modelo participativo o problematizador).

A cada uno de estos modelos educativos corresponde un "modelo comunicativo" particular, lo cual significa la manera como se entiende, en cada caso, qué es la comunicación y cómo se la practica. Este punto ha sido desarrollado con gran precisión y lucidez por Mario Kaplún.

La concepción pedagógica y comunicativa a la que se adhiera -a nivel institucional como personal- será siempre la que proporcione la orientación teórica y la coherencia metodológica a cualquier experiencia de uso educativo de los medios audiovisuales. Mi opción, a la que procuro ser cada vez más consecuente en pensamiento y acción, es la concepción participativa y problematizadora de la educación y de la comunicación. En relación, pues, a ese marco filosófico de referencia, hay que entender y juzgar mis propuestas.

Reflexionemos un poco sobre el primer objetivo antes propuesto para estos medios: "integrar el conjunto de los materiales didácticos que se emplearán tanto con alfabetizandos como con alfabetizadores, para así complementar la acción de los medios impresos y personales o de docencia directa".

Si como parte del material didáctico se va a usar, en las tareas de alfabetización, medios audiovisuales (de cualquier tipo: desde los más sencillos y arte-

sanales hasta los más complejos y sofisticados tecnológicamente), el aporte de éstos debe hacerse siempre y en cada caso desde su especificidad como medio. Sólo así podrán añadir una contribución propia a la acción del conjunto de materiales.

El tema de la especificidad de los medios y de cada uno de ellos en particular (rotafolio, sonoviso, radio, video, etc.) reclama una larga discusión que ahora no podemos hacer. Me limito a dejarla planteada y a apuntar que, para profundizarla, hay que considerar a los medios audiovisuales en un doble sentido dentro del proceso de comunicación:

- como *canales* transmisores de mensajes, cada uno con características físicas y tecnológicas específicas, y
- como *códigos* que permiten construir mensajes, cada uno constituido por signos de variada naturaleza que se combinan según reglas específicas.

Hay que conocer estas características propias de cada medio audiovisual y emplearlo conforme a ellas, para lograr su óptimo aprovechamiento.

Al enunciar el objetivo, dije también que los medios audiovisuales complementan la acción de otros medios (impresos, docencia directa). Al respecto, deseo advertir que "complementar" no es "reiterar". Es sumar elementos nuevos a una estructura existente para enriquecerla, para incorporarle algo que no tenía antes, con la intención de transformar el conjunto en una unidad coherente e integrada (o, por lo menos, de avanzar hacia esa unidad). Sostengo que la contribución de los audiovisuales a los demás materiales didácticos no debe ser reiterarlos o repetirlos, sino enriquecerlos. La repetición no aporta nada nuevo y sólo se justifica, en las concepciones pedagógicas enciclopedistas y conductistas, como un refuerzo para la memoria. En el marco de una propuesta educativa participativa resulta muy poco eficaz para promover el cuestionamiento y la reflexión individual.

Si incorporamos el uso de medios audiovisuales debemos entonces concebir el conjunto de materiales didácticos como un *sistema de multimedios,* lo cual impone muchas exigencias metodológicas a la hora de su planificación, diseño, pro-ducción, utilización y evaluación. He aquí otro tópico para analizar a fondo...

Este objetivo respecto al uso de los medios audiovisuales se ha puesto en práctica en procesos de alfabetización y postalfabetización, pero poco. Tal vez deba decir: no conozco muchos casos en Latinoamérica en que se hayan explotado al máximo sus posibilidades en tal sentido. Los casos que conozco, referidos sobre todo al uso de medios masivos (radio, televisión, cine), muy a menudo desvían su acción hasta confundirla con el que he llamado segundo objetivo. (Y, adelanto, de manera no tan pura...).

Detengámonos ahora en ese segundo objetivo: "sensibilizar a la opinión pública -local, nacional, regional- sobre el problema educativo existente detectado y las estrategias previstas para enfrentarlo".

Creo que en este campo sí se han explotado bastante más las posibilidades de aporte de los medios audiovisuales, básicamente los masivos. Mucha acción de agentes educativos -en especial los gubernamentales- se ha concentrado aquí, aunque, en mi criterio, con frecuencia desviada de un auténtico propósito alfabetizador. Los medios masivos se usan no tanto para contribuir al trabajo de alfabetización en sí mismo, sino para publicitar lo que se hizo, se hace o se hará, en busca de un rédito político partidario para quien está impulsando la acción.

Si los medios masivos quieren usarse para sensibilizar a la opinión pública (lo cual pueden hacer muy bien, mejor que muchos otros medios) y a través de ellos proporcionar una contribución auténtica a la erradicación del mal, pienso que su labor debe encaminarse hacia:

- informar objetivamente a la población sobre el problema (diagnóstico real de la situación en sus dimensiones cuantitativas y cualitativas) y sobre las medidas que se proponen para combatirlo (estrategias de acción);

- despertar conciencia sobre la gravedad de los hechos y de sus consecuencias, tanto de orden individual como social, y

- conseguir el apoyo activo de la población para combatir el mal. ¿Cuál ha de ser este apoyo? La entidad patrocinadora del trabajo alfabetizador definirá, en cada situación concreta, sus propuestas tácticas; lo innegable es que en cualquier caso necesitará de un apoyo masivo.

Lo que se haga a través de los medios masivos fuera de informar con objetividad, despertar conciencia colectiva y movilizar el apoyo activo de la comunidad, es simple publicidad o campaña política partidista. No discuto aquí la legitimidad o no de los propósitos meramente propagandísticos, aunque creo que debe discutirse. Sólo sostengo que así dudosamente se contribuye a combatir el analfabetismo.

El tercer objetivo que propuse fue "acompañar y apoyar, desde una perspectiva educativa, acciones de transformación social de la realidad en que viven los grupos destinatarios de la alfabetización". Puede tratarse de acciones generadas desde dentro de las comunidades, por su propia iniciativa, o bien desde fuera de ellas, por propuestas externas (por ejemplo, por políticas gubernamentales). También puede tratarse de procesos que ya se estén desarrollando en el seno de la comunidad o que, por el contrario, se desee iniciar.

Me refiero concretamente a acciones tendientes a modificar, por ejemplo, condiciones de tenencia de la tierra, producción agropecuaria o industrial, vivienda, higiene y alimentación, servicios básicos (agua potable, salud, vías de

comunicación, transporte), organización social (comunitaria, cooperativa, sindical).

Coincidimos en que las carencias de los sectores analfabetos de nuestro continente son mucho más que educativas. Los grupos analfabetos sufren de privación en muchos otros sentidos: económico, político, cultural. Y por ello es que son analfabetos. La educación que queremos proporcionarles sólo será un paliativo, a menos que a través de ella contribuyamos a facilitar su participación activa, crítica y decisoria en la vida social, de manera que alcancen mejores condiciones para luchar por obtener todos los bienes de que han sido privados.

La educación debe establecer relaciones con otro ámbito de la vida social para acompañar el logro de metas que la trascienden. Los educadores deben trabajar conjuntamente con otros agentes sociales de transformación para brindar apoyo a sus acciones; entre ellos, los más importantes son los educandos y sus propias agrupaciones.

En ese trabajo conjunto y solidario, algunas estrategias educativas pueden desempeñar un papel particularmente relevante. Tal es el caso de los medios audiovisuales.

En cuanto al cuarto objetivo, para mí es la potencialidad más importante de los medios audiovisuales -en cualquier tarea educativa, pero muy en especial en la que en estos momentos no preocupa.

Antes lo anuncié así: "abrir canales de expresión directa y auténtica a la comunidad destinataria de los esfuerzos de alfabetización y postalfabetización". Y ahora señalo que se trata de un objetivo "potencial", porque rara vez aparece planteado como tal en las acciones alfabetizadoras y mucho menos puesto en práctica. Lo cual no deja de ser sorprendente, porque éste es un ámbito donde lo audiovisual podría hacer un aporte muy rico y creativo. Pero ocurre que plantearlo supone cuestionar algunas bases sobre las que habitualmente se asientan los programas de alfabetización.

Las acciones concretas de alfabetización se orientan casi con exclusividad a enseñar la lectoescritura (aunque el discurso oficial que las justifica enuncie metas mucho más abarcadoras). En la práctica, la lectoescritura se transforma en "la meta" y se impone, sin consideraciones adicionales, a la hora de la planificación, ejecución y evaluación de los contenidos y las actividades pedagógicas.

Nos preocupa que el analfabeto aprenda a leer, escribir y realizar las operaciones matemáticas básicas, como instrumentos elementales para su participación activa en la vida social. Pero nos desentendemos de si podrá poner a funcionar esos instrumentos en su práctica cotidiana, con qué grado de éxito, y si logrará o no esa participación social que le auguramos: esto lo dejamos librado a la iniciativa personal de cada educando o al azar de las circunstancias. (Aquí hago una

salvedad. Pienso que muchos alfabetizadores sí se inquietan respecto a este paso ulterior -el uso real que se ha de hacer del instrumento de la lectoescritura- y tal vez actúan en consecuencia. Pero son preocupaciones individuales o, cuanto más, grupales, y si generan algunas acciones, éstas son aisladas y de alcance limitado. Lo que señalo como grave es que los programas de alfabetización no se lo plantean...).

Creo que debemos reformular el concepto de alfabetización, para que además de proponerse brindar acceso a un "instrumento", comprenda también la apertura o facilitación de oportunidades para ponerlo en práctica. Y no me refiero a la puesta en práctica que representa la mera ejercitación didáctica. Hablo de la puesta en práctica social. Si la alfabetización aspira a capacitar a sectores analfabetos en el manejo de instrumentos de comunicación, debe también propender al ejercicio social de la comunicación para esos sectores.

El ejercicio social de la comunicación implica poder actuar como sujeto comunicador activo. No simplemente como receptor pasivo de mensajes ajenos (para lo cual da igual que sean orales o escritos), sino como *productor de mensajes* propios. Y que sean "propios" significa que puedan expresar libremente la visión del mundo del sujeto, sus sentimientos, su realidad circundante, sus necesidades y aspiraciones respecto a esa realidad... En síntesis: "su palabra".

Para mí, la alfabetización debe trascender su objetivo tradicional de proporcionar un instrumento de comunicación, para buscar *hacer efectiva la comunicación*. Esto significa que debe contribuir a que las grandes mayorías latinoamericanas deprivadas puedan manifiestarse o, para usar algunas expresiones muy certeras ya acuñadas y varias veces empleadas, logren "quebrar su silencio histórico", "decir su palabra".

El alfabetizador, como educador, debe poner su trabajo al servicio de la meta última que en forma tan precisa y hermosa enunciara Monseñor Arnulfo Romero: "dar voz a los que no la tienen".

Los medios audiovisuales proporcionan innumerables posibilidades para movilizar, apoyar y canalizar la expresión de los grupos alfabetizandos. Los boletines y periódicos barriales, los parlantes, las radios comunitarias, los muñecos, los audio y videocasetes, en suma, todas las estrategias de comunicación alternativa, son una cantera riquísima de recursos alfabetizadores, en el sentido amplio y trascendente antes propuesto.

IV. ¿COMO USAR LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LAS ACCIONES DE ALFABETIZACION Y POSTALFABETIZACION?

Como introducción a este tópico, quiero retomar y enfatizar un concepto desarrollado por Isabel Infante: las estrategias educativas deben fundamentarse en principios de comunicación.

262

La metodología de lo audiovisual siempre deberá sustentarse en una concepción comunicativa clara y coherente, que se corresponda con la concepción educativa que fundamenta la acción pedagógica particular, en este caso, la de alfabetización o postalfabetización. (Me refiero, nuevamente, a los tres modelos educativos sintetizados por Díaz Bordenave y a sus correlatos comunicativos analizados por Kaplún).

Siempre en el marco de un mismo modelo general se requiere, sin embargo, que para cada uno de los objetivos antes propuestos se apliquen énfasis y estrategias comunicativas diferentes. Cuando usemos los medios audiovisuales para producir materiales estrictamente de aprendizaje, el énfasis estará en la *comunicación didáctica*. Cuando los usemos para sensibilizar a la opinión pública, el trabajo se orientará en la línea de la comunicación masiva. Cuando los usemos para acompañar y apoyar acciones de transformación social y para abrir canales de expresión a la comunidad destinataria de la alfabetización, el trabajo deberá abrevar en los planteos y ricas experiencias de comunicación popular. Insisto en que no hay que concebirlas como estrategias contradictorias, pero sí con matices diferentes y que por lo tanto exigen un análisis y una práctica particulares.

Quisiera entrar en algunas propuestas metodológicas concretas, con la necesaria aclaración de que se trata apenas de un punteo muy esquemático de ciertas ideas que considero importantes.

1. Planificación

Primero, aunque pueda parecer obvio, es indispensable que el uso de los medios audiovisuales se planifique antes de su puesta en práctica. De nada sirve empezar a actuar empíricamente, por puro voluntarismo, o improvisar sobre la marcha. Las "ganas de hacer" deben traducirse en un proyecto y un programa de trabajo muy definido. En este terreno, los esfuerzos inorgánicos son estériles, cuando no contraproducentes, pues se corre el riesgo de agregar a la ineficacia el uso disfuncional de los medios.

El plan o proyecto de trabajo debe cumplir algunas condiciones mínimas:

1.1. Ser global. Esto significa determinar con precisión todos los aspectos intelectuales y materiales que implica el uso de los medios audiovisuales. Por ejemplo:

- caracterizar el problema por resolver;
- analizar las alternativas de solución posibles y escoger razonadamente la más apropiada;

- caracterizar a los destinatarios;
- definir los objetivos específicos;
- seleccionar los medios más adecuados a los objetivos;
- establecer la cantidad y tipo de materiales por producir;
- explicitar criterios y metodología para el diseño, la producción, la distribución, el uso y la evaluación de los materiales;
- calcular los recursos económicos, técnicos y profesionales necesarios, y
- señalar las etapas del proyecto y estimar los tiempos requeridos.

Antes de iniciar el trabajo hay que disponer de una visión de conjunto del mismo. De lo contrario, éste se irá desarrollando después mediante el agregado inorgánico de "parches" sucesivos y el resultado más probable serán las contradicciones en su interior.

1.2. Ser coherente, tanto política como técnicamente. Al referirme a la coherencia política quiero significar la correspondencia que el plan o proyecto de trabajo debe guardar con la concepción educativa y comunicativa en la que pretende sustentarse.

Al aludir a la coherencia técnica, pienso en la correspondencia que debe existir entre los criterios de selección y uso de cada uno de los medios audiovisuales con su especificidad como medios. Como antes señalé, esa especificidad es tecnológica (las características que cada medio tiene como canal de comunicación) y también semiótica (las características que tiene como código de comunicación).

1.3. Estar pre-alimentado por la realidad concreta a la cual se quiere aplicar con el propósito de modificarla. Utilizo el concepto de "pre-alimentación" que propone Mario Kaplún para designar la que debe ser la primera etapa de todo proceso de comunicación que aspira a ser auténticamente popular y transformador. La definiré con sus propias palabras: "esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen".

En oposición a la retroalimentación (que siempre es posterior al mensaje) la pre-alimentación lo antecede: los mensajes se originan y se inspiran en el receptor, quien ya no se concibe solamente al final del proceso sino también al principio.

Este criterio esencial debe guiar la formulación de todas las estrategias pedagógicas de los programas alfabetizadores, incluyendo el uso de los medios audiovisuales. Los planes o proyectos en tal sentido no pueden concebirse sin antes haber recogido e interpretado (no presupuesto) las necesidades, intereses y

puntos de vista reales (no imaginados) de las comunidades destinatarias particulares.

1.4. Ser racional en el manejo de los recursos. Lo primero es conseguir llevar a un nivel óptimo el aprovechamiento de aquellos recursos -económicos, técnicos y humanos- con los que ya cuenta la entidad patrocinante. Pero, además, hay que enriquecerlos sumando esfuerzos externos, aunque no ajenos al propósito fundamental.

Me refiero a los posibles aportes de otras instituciones, gubernamentales o no gubernamentales, nacionales o internacionales, que compartan la meta alfabetizadora. Y, por supuesto, los que, de una u otra forma, pudieran brindar las mismas comunidades destinatarias de la alfabetización.

1.5. Incluir un amplio espectro de medios audiovisuales. Sugiero atender y explotar a dos grandes grupos de medios; siempre en el entendido de que hay que llegar a conocer bien cada uno de ellos en sus características y posibilidades, y emplear los que mejor se adaptan a las situaciones y objetivos particulares.

Por un lado, los *medios pequeños o artesanales*, que abarcan una gran gama, por ejemplo: fotografías, rotafolios, diapositivas, boletines y periódicos ilustrados (murales o circulantes), muñecos de diversos tipos, casetes de audio (de una y de doble vía). Estos medios tienen una enorme potencialidad comunicativa, a menudo ignorada por la educación formal.

Por otro lado, los *medios masivos*. Entre éstos, sostengo que el que puede hacer una contribución mayor al trabajo de alfabetización y postalfabetización es la radio, por sus enormes ventajas.

El conjunto de medios audiovisuales a nuestra disposición para llevar a cabo acciones educativas es vastísimo. Casi me atrevería a decir ilimitado, considerando que puede ampliarse permanentemente debido a las innovaciones tecnológicas y también gracias a las iniciativas creadoras.

Los educadores tenemos que asumirnos como comunicadores y explorar también la posibilidad de los *medios no convencionales*. Llamo así a muchos medios que no son desconocidos, ni siquiera novedosos, pero que no suelen aprovecharse como recursos educativos: las popularísimas historietas (en versiones impresas u orales); las fotonovelas; los afiches y carteles; los murales. Y, ¿por qué no, también, numerosos objetos de uso cotidiano susceptibles de conducir mensajes educativos? La campaña alfabetizadora nicaragüense utilizó, con gran eficacia, las cajas de fósforos y las tapas de botellas de cerveza. Acabo de ver, en estos días, en los cafés de Buenos Aires, los paquetitos individuales de azúcar en los que aparecen mensajes escritos y gráficos sobre las provincias argentinas y sobre seguridad vial. Ustedes podrán pensar muchos más ejemplos. O inventarlos. Los medios audiovisuales nos abren un ancho camino para llevar la imaginación a la educación.

1.6. Incorporar la enseñanza de los códigos audiovisuales en sí mismos, en especial el de la imagen. El uso de medios en la enseñanza permite alcanzar un objetivo adicional a cualesquiera otros que se propongan. Me refiero a familiarizar a los receptores con el manejo de los signos específicos de los códigos audiovisuales, aparte de los lingüísticos, concretamente: los signos sonoros e icónicos.

Si se orienta su utilización para cumplir también este cometido, se estará promoviendo una doble capacitación: interpretativa y productiva. Interpretativa, porque se enseñará a decodificar, de manera reflexiva y crítica, cualquier mensaje en cuya construcción intervengan esas clases de signos. Productiva, porque se preparará para utilizarlos en la construcción de mensajes propios. ¿No es esto alfabetizar?

Estoy proponiendo enseñar lectura y escritura, sólo que de otros lenguajes, además del verbal. Y no hablo de lenguajes esotéricos o circunscriptos a grupos de especialistas, sino de los que conforman la mayor parte de los mensajes que recibimos a diario a través de los medios masivos de información. Enfatizo el caso de las imágenes, porque en la sociedad contemporánea su uso ha alcanzado un notable predominio y una elaboración muy sofisticada; fenómeno que no ha ido acompañado de un desarrollo de la capacidad de la enorme mayoría de los individuos para interpretarlas y, menos aún, producirlas. Por eso, frente a ellas, se está intelectualmente inerme y se es presa fácil para las intenciones distorsionadoras de la realidad y manipuladoras de la opinión.

Hay mucho por hacer en cuanto a "alfabetizar" en estos códigos. Los educadores tenemos por delante un desafío.

2. Diseño de materiales

En el diseño de materiales audiovisuales debemos empezar a plasmar de manera concreta la filosofía educativa y comunicativa que sustenta el trabajo, en el caso que nos preocupa, el de alfabetización y postalfabetización. Aquí hay que poner en operación el discurso teórico: tender los puentes entre la teoría y la práctica, entre la concepción pedagógica y la metodología didáctica. No es obvio, ni sencillo. A veces no se logra romper la "invisibilidad de la pedagogía" y, como consecuencia, a pesar de la posición que proclamamos, en la acción caemos en contradicciones graves o recurrimos a hacer "lo de siempre", a repetir lo que otros hicieron con nosotros al educarnos.

Si queremos aportar a una educación participativa, problematizadora y crítica, los siguientes son criterios que pueden guiarnos en la elaboración de los materiales:

2.1. Construir mensajes que permitan a los destinatarios participar en los procesos de codificación y decodificación. Soy consciente que es más fácil enunciar el principio que ponerlo en práctica. ¿Cómo hacerlo? He aquí algunas ideas:

- Prealimentar los mensajes, tanto en su contenido como en su lenguaje, a partir de la realidad que viven los receptores.

- Organizar los contenidos y los recursos expresivos de manera abierta, sugeridora, inquietante, para movilizar a los destinatarios a reflexionar, cuestionarse y asumir posiciones personales conscientes. Dicho de otra manera, evitar los mensajes cerrados y rígidamente estructurados, que lo dicen todo desde una posición implícita de autoridad y no dejan espacio a la reelaboración ni a la interpretación individual. Esto es -usando otro valioso concepto enunciado por Mario Kaplún-, promover la "decodificación activada" de los mensajes.

- Explorar estrategias para alcanzar una bidireccionalidad real de la comunicación o "comunicación de doble vía", en la cual los receptores puedan cumplir también el rol de emisores de mensajes. En tal sentido, es importante estudiar a fondo las experiencias realizadas con métodos como el "casete-foro" o los "radio-foros".

2.2. Hacer una meditada selección de los formatos o "géneros" en que se formularán los mensajes educativos. Pienso que la selección debe adecuarse a, por lo menos, dos factores. Por un lado, al medio audiovisual que se empleará. En este sentido, hay que escoger formatos que pongan en juego al máximo los recursos expresivos que el medio ofrece: todos los componentes de su código específico (lenguaje verbal -oral o escrito-, imagen, música, efectos sonoros, silencios) y las combinaciones posibles entre ellos. Por otro lado, los formatos y las estrategias de formulación de mensajes deben adecuarse también al universo y a los procesos cognitivos y comunicativos propios de los destinatarios. Las investigaciones y experiencias realizadas nos enseñan que el pensamiento popular es concreto, no abstracto; que procede de lo cercano a lo lejano, de la observación a la interpretación, de la descripción al análisis. Hay que partir de estos principios y cultivar géneros que nos permitan avanzar por el mismo camino que nuestros destinatarios y junto a ellos.

Dos formatos que logran magníficamente la doble adecuación mencionada son el relato y la dramatización de situaciones concretas.

2.3. Formular los mensajes poniendo a funcionar la mayor cantidad de códigos (lingüísticos, icónicos, sonoros, quinésicos). Quiero decir, procurar que la expresión de educadores y educandos se canalice a través de múltiples lenguajes, usándolos y enseñando a usarlos con la mayor eficacia y creatividad. Al desarrollar las destrezas en el manejo de diferentes códigos, estaremos impulsando el crecimiento cualitativo de la expresividad personal y de la comunicación interpersonal.

3. Producción de materiales

Este es el ámbito más técnico -en el sentido estricto del término- del trabajo con materiales audiovisuales. Exige apoyo en sólidos conocimientos de la materia, lo que significa que debe ser realizado por personal muy capacitado, no por aficionados. Recordemos que los mensajes audiovisuales educativos, sobre todo los masivos, siempre estarán compitiendo, para la captación de su audiencia, con los de carácter comercial, cuya realización técnica es altamente profesional.

No digo que los materiales educativos deban ser como los comerciales; por el contrario, sus metas y sus criterios de elaboración serán radicalmente diferentes. Lo que sí sostengo es que la intención educativa no es excusa para producir malos materiales, en particular desde el punto de vista técnico. Tal vez el elevado propósito pedagógico que nos guía tranquilice nuestras conciencias, pero no es en sí mismo una garantía para obtener los resultados que buscamos.

Las experiencias realizadas sugieren a los educadores no perder de vista algunos criterios generales, como los que citaré (sin entrar en detalles sobre la realización concreta de cada material, porque ese es tema para una discusión más especializada).

3.1. Integrar, en la tarea de producción, el conocimiento y el trabajo de educadores y comunicadores. Sólo la armónica complementación de ambas perspectivas permitirá gestar materiales educativos de calidad y eficacia comunicativa. En la práctica, no es una integración fácil de lograr. Creo que tal vez la mejor solución sea formar profesionales que dominen ambos campos, para lo cual habrá que capacitar a cada uno de ellos en el campo que no maneja y lograr que se enriquezcan mutuamente a través de la labor conjunta.

3.2. Integrar, en esta fase más que en ninguna otra, todos los recursos económicos, humanos y de equipamiento técnico disponibles en la institución patrocinante y fuera de ella (en otras similares o susceptibles de cooperar en la tarea alfabetizadora).

Insisto sobre este punto que antes ya mencioné, porque suele ser uno de los obstáculos más serios para realizar una producción audiovisual abundante y regular. Muchos buenos proyectos se frustran al cabo de unos pocos intentos discontínuos por falta de recursos suficientes (ya que, como también antes apunté, la tarea es costosa y demanda muchos insumos).

No se trata de que la institución interesada disponga de presupuestos fabulosos para tenerlo todo ella misma: instalaciones, equipos, personal técnico, fondos para mantenimiento, etc. Es posible que muchos recursos existan en el contexto local, pero dispersos. La clave es sumarlos, integrarlos, para obtener su máximo aprovechamiento.

3.3. Establecer instancias concretas para que intervengan los alfabetizandos en el diseño y producción de los audiovisuales. ¿Cuáles?, ¿cómo? Debería ser tema de un seminario... Me es imposible desarrollar ahora todas las posibilidades en que puedo pensar, aunque he tratado de sugerir algunas. Sin embargo, ¿no creen que son más importantes las estrategias que el propio equipo alfabetizador pueda concebir, que cualquier recomendación externa? Baste aquí con enfatizar la necesidad de llevar a la práctica este principio, si hemos de ser consecuentes con una concepción del quehacer educativo participativa y transformadora.

4. Uso y evaluación

El trabajo educativo con los medios audiovisuales no concluye cuando se termina de producir un material, queda todavía mucho por hacer. De poco sirve a los objetivos deseados elaborar materiales, por más buenos que sean intrínsecamente, si no se emplean bien y si no se evalúan antes, durante y después de su utilización.

En cuanto al empleo de los materiales, destaco un principio esencial: hay que garantizar su utilización activa por parte de educadores y educandos, en circunstancias que faciliten el análisis, la discusión colectiva y la extracción de conclusiones personales.

Ningún material educativo, menos aún los audiovisuales, debería considerarse nunca válido en sí mismo, sino en la medida en que genere la reflexión crítica. Si nuestro énfasis está puesto en el proceso de transformación que realice el educando, los materiales, al igual que nuestra propia acción como educadores, deberán encaminarse a estimular y facilitar ese proceso. La estrategia puede resumirse en la palabra clave de la concepción freiriana: diálogo.

El diálogo que hay que desarrollar en torno a los materiales audiovisuales debe analizar, además del contenido de los mensajes, la estructura formal de los mismos. Así se contribuye al objetivo adicional que antes propuse: enseñar a desentrañar los códigos audiovisuales, en especial el de la imagen. Desentrañamiento que necesariamente conducirá a una desmitificación de dichos códigos. En mi criterio, ésta es la única herramienta eficaz para promover la interpretación autónoma y el juicio crítico frente a los mensajes audiovisuales, los cuales, a su vez, constituyen la mejor arma para neutralizar la manipulación de las conciencias que a diario se intenta a través de tales mensajes.

Dos excelentes estrategias metodológicas para lograr el diálogo sobre los audiovisuales, que me limitaré a mencionar, son: el uso grupal (aún en el caso de los materiales masivos) y el análisis guiado (empleo de guías, previamente elabo-

radas, para orientar la interpretación y la reflexión). Lo ideal es combinar ambas estrategias y organizar sesiones grupales y guiadas para la recepción y la discusión de los materiales audiovisuales por los destinatarios, en este caso, los alfabetizandos.

En cuanto a la evaluación de los materiales -dado por sentado que es indiscutible la importancia de hacerla y bien- apunto algunos criterios básicos que muy a menudo se ignoran o se enuncian, pero no se llevan a la práctica.

4.1. Evaluar todos los aspectos del material audiovisual. Esto comprende los contenidos científicos, la presentación didáctica, la realización técnica y los valores artísticos que se manifiestan en él. Las fallas en cualquiera de estos niveles inciden en la eficacia educativa del mensaje total.

4.2. Evaluar el material audiovisual no en forma aislada, sino en su relación con el conjunto de los demás materiales o actividades educativas a los que está integrado. En un proceso educativo global -tal el caso de la alfabetización y postalfabetización- difícilmente los materiales audiovisuales actúan solos, ni siquiera para cumplir un objetivo específico. Su acción complementa o es complementada por otros materiales o actividades presenciales. Por tanto, la evaluación debe alcanzar a todos los componentes del sistema y las interrelaciones que guardan entre sí. Los juicios sobre componentes aislados siempre serán incompletos y, por lo mismo, distorsionados.

4.3. Incorporar la evaluación directa con los destinatarios reales de los materiales, antes, durante y después de su utilización. Es frecuente que los materiales audiovisuales sean evaluados por especialistas, educadores o comunicadores o incluso ambos. Es el llamado "juicio de expertos"; una técnica sin duda útil y necesaria, pero no suficiente.

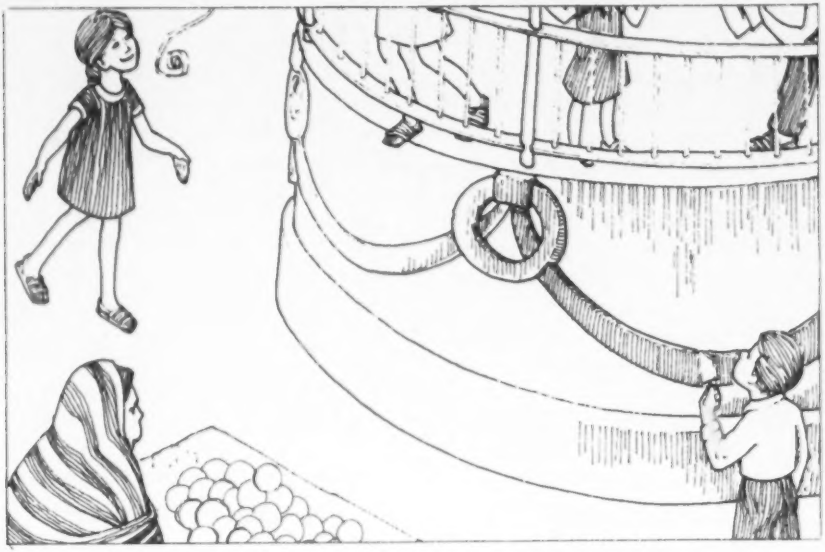
La verdadera medida de la calidad de los mensajes y de su contribución al cumplimiento de los objetivos fijados provendrá de cómo sean recibidos y asimilados por los destinatarios. Y a ellos hay que acudir para poder apreciarla, tanto de manera directa y explícita (a través de sus propias opiniones) como de manera indirecta e implícita (a través del seguimiento de su proceso de aprendizaje con los materiales).

4.4. A partir de los resultados de las evaluaciones, revisar los materiales producidos y aun las estrategias generales de uso de medios empleadas, a fin de corregirlas en el sentido que se revele necesario.

A no ser que las conclusiones de la evaluación efectivamente retroalimenten la tarea -para ratificar o rectificar la orientación trazada-, la práctica evaluativa será un ejercicio gratuito, una mera formalidad estéril.

Hasta aquí llego con estas propuestas, surgidas de mi propia experiencia educativa con los medios audiovisuales.

Concluyo, con algo de maquiavelismo, que si nuestras metas son altas y claras, el fin justifica los medios. Por lo menos, los audiovisuales...



INNOVACION Y EXPERIMENTACION EN LA PRODUCCION DE MATERIALES DIDACTICOS PARA ALFABETIZACION Y POSTALFABETIZACION

Raúl Vargas Vega

Este artículo fue presentado en la XIII Reunión Técnica de Educación de Adultos del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE), llevada a cabo del 1 al 9 de octubre de 1987 en la ciudad de Buenos Aires. Dicha reunión tuvo por título "Reflexiones críticas en torno del Quinquenio de la Alfabetización de las Américas", y fue realizada como parte de las actividades de este quinquenio, establecido por la Asamblea General de la OEA en el año de 1985 con la finalidad de fortalecer las acciones de alfabetización en la Región.

Hace más de cinco años estuve interesado intensamente en aventurar algunas ideas respecto a los materiales educativos que se usaban en la Región para los programas de alfabetización y postalfabetización. Entonces, como ahora, me surgía una perplejidad: los materiales, siendo un instrumento de ayuda para la

acción educativa y alfabetizadora, eran la demostración más palmaria de la distancia que media entre la teoría y la práctica educativa.

Se ha reseñado ya la pérdida de la ilusión con respecto a la tarea alfabetizadora: del marco del optimismo hemos pasado al del pesimismo y la incertidumbre, por lo menos en lo que se refiere a las posibilidades de dirigir desde la exclusiva competencia gubernamental o pública una exitosa labor de extinción del analfabetismo. Ello se refleja también, en la naturaleza de los materiales que se emplean y en la aún más apremiante búsqueda de formas para producirlos, generarlos y usarlos con originalidad y suficiencia. En lo formal, los cuadernos, cartillas, manuales, lecturas de afianzamiento, guías, etc., son más pobres en calidad, forma, número, diseño y pretensiones que en el pasado inmediato. Se habla incluso ahora, como tratando de darse un respiro, de la página en blanco como el medio más adecuado para que animadores y alfabetizandos hagan su propio material, fruto de una feliz interacción liberadora y creativa. Estamos pues, bastante lejos de la descomunal competencia por alentar la producción masiva de materiales impresos coloridos y voluminosos, lejos también de satisfacer mediante la TV, radio, video o audiovisuales, programas de alfabetización ambiciosos.

Han cambiado los medios y las disponibilidades financieras pero no los problemas ni los enfoques tradicionales, que persisten amenazantes en hacer poco viable el éxito alfabetizador desde la esfera oficial. Es más, la distancia que se observa entre las modernas técnicas comunicativas y el empleo de medios y materiales para la educación es abismal y dice elocuentemente lo mucho que falta avanzar por ese camino.

No basta señalar la falta de dinero; hay falta de imaginación y de espíritu de aventura, en fin, la vivacidad de la creación y del compromiso. Hay dos hechos mencionados ya aquí, en estos días, que en nuestro concepto son claves para situar la reflexión. La primera es que se admite ya una mayor eficacia por parte de las acciones educativas no formales y no oficiales en la lucha contra el analfabetismo. La segunda tiene que ver con el análisis que hoy se hace sobre la naturaleza de la educación de adultos y la clara vinculación que ésta tiene con un esfuerzo democratizador y participativo de la sociedad en su conjunto.

De las organizaciones no gubernamentales, interesa remarcar aquellas que son fundamentalmente populares, y cuyo origen normalmente no parte de la educación sino que arriba a ella en el camino de reivindicar el protagonismo de la base en su propio desarrollo autogestionario. Interesa también el alto contenido educacional que supone toda la economía informal de los sectores marginales. En algunos países de la Región se ha comparado este crecimiento insospechado de la informalidad con una auténtica revolución que, subterránea pero indesmayablemente, socava las bases del Estado paternalista y le ofrece respuestas alternativas. En la medida en que el Estado es incapaz de atender sus obligaciones sociales, la informalidad se constituye en la instancia más elemental, pero

no por ello menos significativa, en la lógica de la sobrevivencia y la incorporación a la sociedad nacional

Comoquiera que todo esto hace prever que en los próximos años se acrecentará el fenómeno, consecuencia de la crisis, los educadores de adultos deberíamos prestar la mayor atención a la forma en que los informales, los condenados de la tierra, se educan en la emergencia y en el conflicto, en un proceso que nada tiene que ver con la escuela, ni con el Estado, ni con los sectores modernos, ni con las élites de poder. Para nosotros, éste es el signo educativo espontáneo más complejo e incisivo, que debe ayudar a redefinir lo que entendemos por educación de adultos, lo que entendemos por educación pública, y lo que está detrás del acerto expresado por Eugenio Rodríguez cuando postula devolver a la sociedad su responsabilidad y sus potencialidades educativas.

En realidad, este proceso de emergencia de respuestas y de soluciones educativas a contrapelo y muchas veces en sustitución del esfuerzo siempre limitado del Estado, no es nuevo. Conforme lo ha descrito para el caso argentino María Teresa Sirvent, los migrantes rápidamente se asocian, como un mecanismo de autodefensa, para hacerse de la ciudad y desarrollan cientos de mecanismos educativos que, por lo general, el Estado mira con desconfianza y recelo, en la misma medida que escapan a la norma que éste quisiera universalizar e imponer.

La pobreza política que en algunos casos caracteriza a los movimientos populares y asociativos informales es relativa, porque en verdad no procede de sus miembros necesariamente, sino que ha sido premeditadamente provocada por la instancia gubernamental, de un lado, y porque antes, en algunos momentos de prosperidad nacional, no fue necesario acelerar la presión y multiplicar el vigor político de estas instituciones. En este terreno, la educación de adultos ha tenido mucho que ver en el desmontaje de las opciones populares para afianzar el control social desde el Estado.

Hoy día sabemos que el gran vuelco conceptual con respecto a la educación de adultos reside en ver en ésta un espacio de confrontación social, donde se debaten la libertad, la democracia y la justicia social. En la educación de adultos el componente político, ideológico y cultural se torna problemático y problematizador. Se han sucedido modelos, estrategias y métodos que en lo fundamental querían restablecer un ideal orden perdido, retener a los analfabetos en sus lugares de origen, impedir el desorden de la invasión de la informalidad a los predios urbanos de la modernidad.

Civilización *versus* barbarie. Métodos, currículos y materiales tenían por objeto adaptar, mimetizar, civilizar al buen salvaje que ya no sólo era arisco sino también contestatario, reivindicador. Cuando esa experiencia no funcionó, se pensó en formas aún más autoritarias, que bien conocemos en nuestro país: la

domesticación educativa se correspondía y todavía se corresponde bien con la dictadura de los autoritarismos.

La perspectiva actual, sin embargo, ha cambiado en la medida en que se espera consolidar procesos democráticos, si bien cercados por la carencia económica y por los conflictos sociales; no es sólo la pobreza, también el conflicto y la sobrevivencia. En ese marco, los objetivos de la alfabetización, acaso de todo el sistema educativo, se orientan a educar para la libertad.

Ustedes se estarán preguntando con razón qué tiene que ver todo esto con los materiales educativos. En realidad sí tiene que ver, pero de modo indirecto. De hecho, los materiales son instrumentos complejos de una política.

Pero así como hay un fetichismo de la letra impresa, hay un fetichismo de los medios y materiales que les atribuye cualidades educativas perfectas con prescindencia de todo lo demás.

En situación de pluralidad lingüística el asunto se complica todavía más. En este punto se hace necesario pensar que los materiales educativos suponen una técnica específica, que tampoco es neutra, y una relación dialéctica entre los contenidos y la manera como éstos son fraseados y presentados. Se podrían pensar muchas formas alternativas de uso vital y liberador del lenguaje, como de hecho se ha intentado en muchas experiencias en la Región. Y a partir de estas experiencias desearía mencionar algunas exigencias.

Los materiales educativos deben ser concebidos como parte de un esfuerzo a desarrollar por los alfabetizadores para apropiarse de diversos códigos comunicativos, algunos de los cuales ya conocen a plenitud -como es el caso de la palabra hablada y de la representación iconográfica, simbólica y realista-; existen, sin embargo, otros que están en vías de ser conocidos, como las emisiones radiales y televisivas, la propaganda impresa y, a veces, los diarios y revistas.

Convendría explorar por eso, la generación de materiales educativos tanto por parte de los alfabetizadores como de los alfabetizandos, comparando la efectividad de ambos y siempre dentro de una perspectiva que trate de canalizar y precisar un lenguaje en el que agentes que no han participado jamás en la difusión comunicativa digan lo suyo a los demás; enseñar el uso y las técnicas de comunicación; desmitificar y desacralizar los medios, dándoles su estricto carácter operativo, e incrementar una relación cada vez más amplia con mayores sectores sociales, creando condiciones reales de alternatividad comunicativa.

Otro aspecto central en nuestra discusión es el referente a los contenidos curriculares, debate intenso que difícilmente podríamos agotar ahora, pero a partir del cual deberíamos poder señalar que es preciso combinar en él, en la confección curricular, la afirmación del mundo cultural de los alfabetizandos, en el propósito de hacer una educación afirmativa de nuestra identidad nacional, con el en-

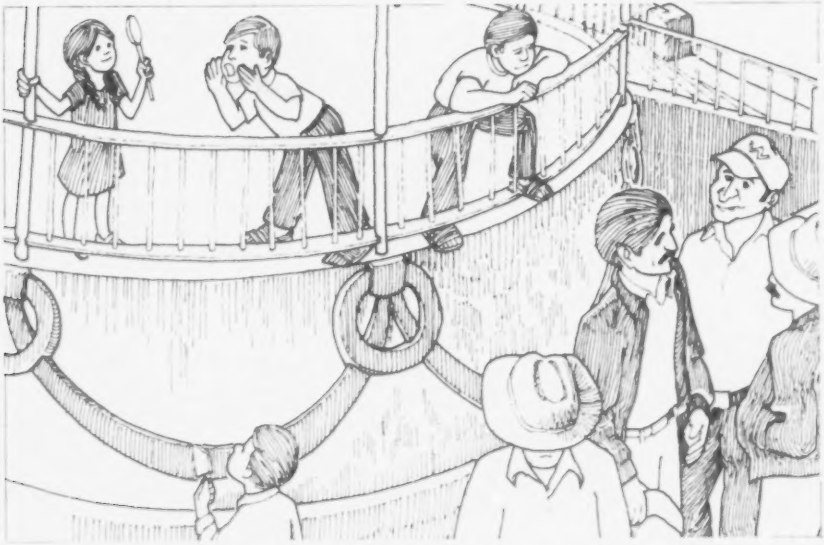
cuentro con la modernidad. En realidad, nuestra educación nacional tiene que ser alfabetizada en lo que realmente somos, en nuestras raíces culturales propias y en las heterogéneas culturas que componen nuestros países, especialmente en aquellos en los que existen etnias prehispánicas. Pero al mismo tiempo, tenemos que aceptar que nos es urgente acercar nuestro atraso a la modernidad. "Ser intensamente nacionales para ser provechosamente universales" decía Alfonso Reyes graficando la combinación de ambas variables que, por una suerte de error metodológico, en algún momento de la educación de adultos se han entendido como excluyentes.

Contenidos y materiales deberían concebirse con el fin específico de demostrar la utilidad real de la cultura en la vida diaria, pero también de establecer el enlace entre la cultura popular y la cultura general, a partir de las siguientes oposiciones o complementaciones: intereses locales y grupales por determinadas lecturas, las ediciones masivas de lectura en un mercado de consumo, cultura humanista, cultura científica, aspectos locales, aspectos globales, elementos de la cultura rural, elementos de la cultura urbana, orientación masiva, orientación especializada, lo masculino, lo femenino, tendencia ecológica y preservación de la naturaleza, la apertura a la industria y al consumo, objetivos de la producción, la distribución de los bienes, la discriminación de la información, definición de identidades, formas de la cultura popular, formas de la cultura contemporánea.

Finalmente, una última observación. Cualquier programa de alfabetización tiene que contemplar, estratégica y metodológicamente, la producción de materiales impresos para neolectores en número y diversidad suficientes como para garantizar que la cultura alfabeta sea una realidad cotidiana en aquellas áreas donde tradicionalmente no ha llegado ningún impreso. Comoquiera que esta producción preferentemente ha de ser tarea de escritores grafistas e historictistas populares, hay un amplio campo de animación cultural mediante talleres, concursos regionales y aportes de jóvenes productores de literatura para neolectores. La alfabetización en última instancia no es sino el inicio de una acción social y educativa en que la comunidad de base y el Estado pueden concurrir para generar una cultura alternativa a la de masas. Ese es el gran desafío para continuar y afianzar la lectura no sólo en los neolectores sino en una legión de sectores populares hoy marginados de bienes culturales mínimos, como la prensa local y regional, libros prácticos y versiones simplificadas de la literatura y la historia local, regional y nacional.

Alfabetizar implica reiniciar una batalla olvidada en nuestros países, la del libro; con razón decía Borges que "de los muchos instrumentos creados por el hombre, ninguno es susceptible de compararse con el libro, porque éste, a diferencia de los otros, no es una extensión de nuestro cuerpo sino una extensión de nuestra memoria, de nuestra imaginación y de nuestra libertad".

EXPERIENCIAS



CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACION DE ECUADOR "MONSEÑOR LEONIDAS PROAÑO"

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador

I. INFORMACION GENERAL

La Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leónidas Proaño", realizada en el Ecuador entre septiembre de 1988 y diciembre de 1989, cubrió tres etapas:

a) Diseño, planificación y organización (septiembre 1988 - mayo 1989).

b) Ejecución y seguimiento (mayo - septiembre 1989).

c) Sistematización y evaluación finales (octubre - diciembre 1989).

La Campaña contó con la participación de cerca de 70 000 alfabetizadores, la mayoría de ellos estudiantes (58 655) de los últimos cursos de los colegios y los

Institutos Normales. El resto estuvo formado por: profesores bonificados de la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente (DINEPP), maestros rurales, alfabetizadores contratados por la Campaña y voluntarios.

Teniendo como referencia el último censo de población (1982), la Campaña partió de una estimación de 826 485 personas analfabetas mayores de 15 años en el país para 1988 (13.9%), sobre una población total de alrededor de diez millones de ecuatorianos. En las dos Jornadas de Inscripción de Alfabetizandos (11 al 19 de marzo y 28 de abril al 7 de mayo) se inscribieron un total de 242 166 personas. La alfabetización arrancó en mayo con 156 330 personas y concluyó en septiembre con 152 862.

El costo total de la Campaña fue de 2 588 741 266 sucres, lo que equivale a aproximadamente 4 257 798 dólares.

II. EL DISEÑO DEL PROYECTO

La Campaña fue anunciada oficialmente al país por el Presidente de la República el 8 de septiembre de 1988, en ocasión del Día Internacional de la Alfabetización. Monseñor Leónidas Proaño, fallecido pocos días antes, dio nombre a la Campaña, inspirando y orientando su concepción social y educativa.

Posteriormente, se realizaron los siguientes seminarios y talleres de consulta:

- Seminario Ampliado de Planificación (19-23 de septiembre), convocado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a fin de someter a consideración el Anteproyecto de la Campaña. En él participaron más de 80 personas en representación de un amplio conjunto de instituciones y organizaciones sociales del país, además de algunos invitados internacionales.

- Seminario de Comunicación (16-26 de noviembre), organizado por la Dirección Nacional de Promoción de la Campaña con auspicio de la UNESCO, a fin de delinear la estrategia comunicacional de la Campaña.

- Taller Técnico de Consulta sobre Elaboración de Materiales Didácticos para la Alfabetización (17-18 de noviembre), convocado por la Dirección Pedagógica Nacional de la Campaña, con la participación de especialistas del Ministerio de Educación y de organismos no gubernamentales.

- Taller Tecnico de Consulta sobre la Organización y los Contenidos del Plan de Formación de los Alfabetizadores (25 de noviembre), con la participación de especialistas de ONG.

Sobre estas bases, y partiendo de un análisis de anteriores programas y campañas de alfabetización realizados en el Ecuador y en otros países, el Comité Ejecutivo Nacional de la Campaña se dedicó a trabajar en la definición de los lineamientos pedagógicos y organizativos de la misma.

III. ALGUNAS PREMISAS BASICAS

1. El analfabetismo es una problemática estructural imposible de resolver por la vía de una acción educativa puntual. Las deficiencias cuantitativas y cualitativas del sistema educativo, la desigualdad de oportunidades educativas y los problemas estructurales de una sociedad injusta son la base de sustentación de la reproducción del analfabetismo. Combatirlo supone, pues, acciones firmes y sostenidas en todos estos frentes. La Campaña, por ello, no se propuso erradicar el analfabetismo de nuestro país, sino contribuir a su resolución a través de un esfuerzo nacional, masivo e intensivo.

2. La alfabetización no puede entenderse como una acción terminal, sino apenas como el inicio de un proceso de educación permanente, necesitado de consolidación, ampliación y uso práctico. En esa medida, la Campaña planteó la necesidad ineludible de una continuidad inmediata (postalfabetización), inserta a su vez en un programa regular de educación básica de adultos.

3. Asumiendo que la problemática del analfabetismo no sólo involucra al analfabetismo absoluto sino también al analfabetismo funcional en sus múltiples niveles y manifestaciones, la Campaña amplió la definición de "alfabetizando" y dio cabida a todos aquellos que, aunque formalmente alfabetizados o con algún grado de escolaridad previa, no tienen un manejo cabal de la lectura y la escritura. De hecho, el propio Plan de Formación a Distancia destinado a maestros y estudiantes alfabetizadores y realizado a través de una serie de 32 Documentos de Trabajo, se inscribió dentro de una estrategia de alfabetización de los alfabetizadores, buscando estimular la lectura, el razonamiento, la reflexión crítica y el debate colectivo.

4. Siendo el nuestro un país plurilingüe y pluricultural, se planteó la necesidad de desarrollar estrategias diferenciadas de alfabetización y educación de adultos en general para la población hispanohablante y para la población hablante de lenguas vernáculas. La recientemente creada Dirección Nacional de Educación Indígena asumió, de esta manera, un programa de educación bilingüe intercultural cuya fase de alfabetización se inició algunas semanas después de arrancada la Campaña en español, con modalidades y materiales didácticos propios.

5. Se decidió asumir los Derechos Humanos como eje temático de la alfabetización. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, complemen-

tada con el Artículo 19 de la Constitución Política del Ecuador, se convirtieron en los temas generadores de los materiales de alfabetización y de la Campaña en su conjunto, confiriendo de esta manera unidad e integralidad a los diferentes temas abordados a lo largo del proceso de alfabetización, así como propiciando la democratización del conocimiento y la discusión de la temática de los Derechos Humanos en nuestro país.

6. Teniendo en cuenta el papel determinante del educador en todo proceso educativo, se decidió poner especial énfasis en la formación del personal que estaría involucrado en la Campaña. Se diseñó e implantó, para ello, un Plan de Formación permanente, sistemático e integral, a través de dos modalidades complementarias: a distancia y presencial.

7. Reconociendo los enormes problemas de nuestro sistema educativo y la necesidad de encararlos con prioridad, la Campaña se propuso convertirse en un amplio movimiento educativo nacional, capaz de sentar bases para una toma de conciencia, una reflexión crítica y un debate nacionales en torno al tema educativo, buscando incidir de manera directa en el sistema educativo formal, sus agentes, concepciones, métodos y prácticas.

8. La Campaña se planteó asimismo como un proceso centrado en la participación de los jóvenes, buscando convertirse en un espacio de movilización, expresión y aprendizaje social de la juventud de nuestro país, fuerza alfabetizadora fundamental de la Campaña.

IV. OBJETIVOS DE LA CAMPAÑA

La Campaña Nacional de Alfabetización se planteó tres grandes objetivos:

1. Incorporar al mundo de la comunicación escrita a todos aquellos sectores jóvenes y adultos de nuestro país que, forzados por las circunstancias y urgidos por la supervivencia, no pudieron acceder en su momento a esta forma fundamental de expresión y comunicación.

2. Estimular en toda la sociedad ecuatoriana la necesidad de conocer mejor nuestra realidad nacional, su geografía e historia, su diversidad lingüística y cultural, su problemática social y económica, su inserción en América Latina y en el resto del mundo.

3. Reactivar el espíritu y el sentido de la vida democrática, propiciando la participación social más amplia, el diálogo, la reflexión crítica y la discusión abierta y pluralista en esta tarea de por sí democrática.

V. CARACTERISTICAS DE LA CAMPAÑA

1. Nacional, en tanto se planteó:

- Hacer de la alfabetización una tarea nacional, capaz de movilizar la opinión, la emoción y la participación de todo el pueblo ecuatoriano.
- Cubrir geográficamente todo el territorio nacional.
- Hacer de la realidad nacional el sustento de los contenidos de la alfabetización, no sólo como un proceso de aprendizaje de los alfabetizandos sino también de los alfabetizadores y de la sociedad ecuatoriana en su conjunto.
- Contribuir a conocer, comprender, valorar y respetar la diversidad cultural de los diferentes grupos humanos que habitan en nuestro país, reconociendo que es un país multilingüe y pluricultural.
- Propugnar la unidad nacional, apuntando expresamente a superar el regionalismo y el localismo.

2. Democrática, en tanto se planteó:

- Ofrecer a miles de ecuatorianos la oportunidad de aprender a leer y escribir, derecho humano elemental y objetivo de toda sociedad democrática.
- Lograr una convocatoria amplia y una participación activa de todas las fuerzas representativas del país en las diferentes etapas y actividades de la Campaña.
- Implementar una propuesta educativa basada en el diálogo y la reflexión crítica, el respeto y el mutuo aprendizaje entre educadores y educandos, la valorización del saber y la cultura populares.

3. Transformadora, en tanto se planteó:

- Sensibilizar y movilizar a toda la sociedad ecuatoriana en torno a una problemática que reclama conciencia social y esfuerzo mancomunado para resolverla.
- Entender la alfabetización como un proceso a la vez pedagógico y social, que permite a los sectores más pobres no sólo acceder al lenguaje escrito sino a nuevas formas de expresión, conocimiento, participación y organización dentro de la sociedad.
- Propiciar un acercamiento vivencial entre campo y ciudad, entre jóvenes y adultos, entre estudiantes y maestros, entre letrados e iletrados, promo-

viendo así cambios de mentalidad y actitud a partir de ese contacto estrecho con una realidad poco o nada conocida.

- Implantar una educación de doble vía en la que tanto el educando como el educador aprenden mutuamente y, por tanto, se transforman en el contacto con el otro.

4. Solidaria, en tanto se planteó:

- Apelar al espíritu cooperativo y solidario de los ecuatorianos para enfrentar una tarea de por sí grave y compleja, cuyo elemento definitorio no es ni el factor técnico ni el factor económico, sino el factor humano.
- Entender que aprender y enseñar no son sino dos caras de un mismo proceso, donde el derecho de aprender de unos es un llamado a la conciencia del deber de enseñar de otros.
- Lograr que toda acción conlleve su propia posibilidad de irradiación y que todo sujeto se convierta en agente multiplicador de conocimientos, como única posibilidad para hacer frente a una tarea masiva e intensiva como ésta.

5. Innovadora, en tanto se planteó:

- Emprender una acción alfabetizadora con características particulares, en un contexto social y en una coyuntura también muy particulares, asumiendo el desafío de la creatividad e introduciendo innovaciones respecto no sólo de la historia de alfabetización acumulada en el país sino en América Latina.

VI. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA CAMPAÑA

La Campaña Nacional de Alfabetización dependió directamente de la Presidencia de la República, y fue asumida como una responsabilidad colectiva de los Ministerios del Frente Social (Educación, Bienestar Social, Salud y Trabajo), coordinada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

La Campaña dispuso de recursos propios tanto en lo humano como en lo material, y se montó con una organización propia, capaz de asegurar su funcionalidad y agilidad, y susceptible de ser desmontada después de su culminación.

La estructura organizativa estuvo conformada de la siguiente manera:

1. Comisión Nacional

Constituyó la instancia en que se aglutinaron los distintos organismos y sectores del país. Se conformó en noviembre de 1988 y estuvo integrada por:

- El Presidente de la República;
- el Vicepresidente de la República;
- los Ministros del Frente Social, Defensa y Finanzas;
- el Comité Ejecutivo Nacional de la Campaña, y
- representantes de la Iglesia, las universidades, las organizaciones clasistas, gremiales, étnicas, estudiantiles, de mujeres, los organismos no gubernamentales, etc., todos ellos de carácter nacional.

1.1. *Comité Ejecutivo Nacional*

Estuvo integrado por:

- Un Director Ejecutivo Nacional,
- un Director Administrativo Nacional,
- una Directora Pedagógica Nacional y
- un Director Nacional de Promoción.

El Comité Ejecutivo Ampliado estuvo integrado además por:

- La Directora Nacional de Educación Regular y Especial,
- el Director Nacional de la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente (DINEPP) y
- el Director Nacional de Educación Indígena.

El Comité Ejecutivo Nacional operó a través de tres direcciones:

- Dirección Administrativa Nacional: tuvo a su cargo los aspectos organizativos y logísticos, el manejo financiero, la administración de personal, la información estadística, así como el seguimiento organizativo y administrativo de la Campaña.
- Dirección Pedagógica Nacional: tuvo a su cargo la elaboración de los materiales didácticos, la formación del personal, el seguimiento y la evaluación pedagógicos del proceso de alfabetización.
- Dirección Nacional de Promoción: tuvo a su cargo la tarea de motivación, promoción e información en torno a la Campaña, así como el uso educativo de los medios de comunicación.

El Comité Ejecutivo Nacional contó además con el apoyo de un Departamento de Relaciones Públicas. Para la realización de algunas tareas puntuales se contrataron los servicios de organismos no gubernamentales, a través de convenios específicos.

2. Comisiones provinciales

Se formaron como la Comisión Nacional, presididas por el Gobernador de la provincia e integrando a organizaciones representativas a nivel provincial.

2.1. *Comités ejecutivos provinciales*

Cada Comité estuvo integrado por: un Director ejecutivo, un Director administrativo y un Director pedagógico de la Campaña a nivel de cada provincia, junto con el Director provincial de educación regular del MEC.

3. Comisiones cantonales

Estuvieron presididas por el Presidente del Consejo Cantonal o el Alcalde, integrando en su seno a organizaciones representativas a nivel cantonal.

3.1. *Comités ejecutivos cantonales*

Estuvieron integrados por: un Director ejecutivo, un Director administrativo y un Director pedagógico cantonales.

4. Comités colegiales de alfabetización

Se conformaron en cada colegio e Instituto Normal, y estuvieron integrados por: el Rector, el Vicerrector, un Coordinador colegial de alfabetización y los profesores coordinadores de las brigadas. En total, participaron 1 163 colegios.

4.1. *Coordinadores de brigadas*

Cada colegio o Instituto Normal designó profesores encargados de la formación, organización y seguimiento de las brigadas estudiantiles del plantel. Como estímulo a su tarea, a dichos coordinadores de brigadas se les reconoció un año de servicios válido para su ascenso de categoría. En total, participaron 7 988 profesores coordinadores de brigadas.

4.2. *Brigadas de alfabetización*

Se conformaron en cada colegio con un número de entre 10 y 15 estudiantes, quienes eligieron a su vez a un jefe de brigada. Los estudiantes que optaron por alfabetizar en el sector rural, requirieron un consentimiento por escrito de los padres de familia. En total, se registraron 5 232 brigadas.

5. CAP (Círculos de alfabetización popular)

Constituyeron las unidades de alfabetización en el campo y la ciudad. Funcionaron en todo tipo de establecimientos educativos, casas comunales, casas parroquiales, capillas, centros de salud, domicilios particulares e incluso a la intemperie.

Se recomendó que cada CAP estuviese bajo la responsabilidad de dos alfabetizadores, de manera que pudiesen apoyarse mutuamente y asegurar asistencia regular. No obstante, la relación alfabetizadores-alfabetizandos fue muy desigual, siendo frecuente (sobre todo en las ciudades) una relación de uno a uno, así como (sobre todo en las zonas rurales) la organización de CAP con numerosos alfabetizandos y un único alfabetizador.

5.1. Alfabetizadores

En la Campaña participaron cerca de 70 000 alfabetizadores, divididos en cinco categorías:

- Estudiantes del sexto curso de los colegios, y del sexto y octavo cursos de los Institutos Normales, como requisito para su graduación. La participación estudiantil en la Campaña fue evaluada en cada colegio, constituyendo el 25% de la nota final. Algunos estudiantes de quinto y hasta de cuarto curso se incorporaron voluntariamente, sobre todo en brigadas de apoyo (cuidado de niños, actividades manuales, promoción popular, educación para la salud, elaboración de materiales didácticos auxiliares, etc.). Para los alfabetizadores rurales se asignó una bonificación mensual de cinco mil sucres, administrada por sus respectivos colegios. El total de estudiantes involucrados en la Campaña fue de 58 655.

- Educadores bonificados de la DINEPP, quienes vienen trabajando regularmente en esta dirección del MEC.

- Maestros rurales, quienes recibieron como estímulo dos años de servicio válidos para el ascenso de categoría.

- Alfabetizadores contratados por la Campaña, quienes recibieron una remuneración mensual de 20 mil sucres y fueron ubicados en lugares donde no llegaban los otros tipos de alfabetizadores.

- Voluntarios en general (estudiantes universitarios, líderes comunitarios, amas de casa, profesionistas, etcétera).

En cuanto a la distribución y al peso de los distintos tipos de alfabetizadores:

- 85% de los CAP estuvieron atendidos por estudiantes,
- 8% por bonificados de la DINEPP,
- 3% por maestros rurales,
- 1% por alfabetizadores contratados y
- 1% por voluntarios.

5.2. Alfabetizandos

La Campaña convocó como alfabetizandos a las personas mayores de 12 años que:

- No sabían ni leer ni escribir;
- sólo sabían firmar o dibujar su nombre;
- podían reconocer las letras del alfabeto, pero no podían descifrar un mensaje escrito o construirlo por su cuenta;
- leían o escribían con dificultad y muy lentamente.

Se inscribieron 242 166 personas en la Campaña, previo al arranque de la alfabetización. De éstas, 156 330 se presentaron a los CAP en la primera semana de clases. El número ascendió a 207 182 durante la tercera semana, concluyendo finalmente 152 862 en la última semana. Las principales causas de la deserción (50%) fueron: enfermedades, problemas domésticos y familiares, agotamiento por la jornada de trabajo, etc., seguidas por las migraciones (38%).

62% de los alfabetizandos fueron mujeres y 38% hombres. En cuanto a la edad, 26% fueron menores de 20 años, 42% entre 20 y 39 años y 31% mayores de 39 años.

VII. LA PROMOCION DE LA CAMPAÑA

La Campaña se planteó como una tarea nacional que, como tal, implicaba una campaña también nacional de sensibilización, información y motivación a todos los niveles:

- Sobre el conjunto social, a fin de lograr una comprensión de la problemática del analfabetismo y de la importancia de la educación en general, así como un clima nacional receptivo a la solidaridad, la movilización social y el cambio;
- sobre los potenciales alfabetizadores, a fin de convocarlos a la tarea y estimular la confianza en sus propias capacidades y voluntades;
- sobre los potenciales alfabetizandos, procurando romper las barreras de la vergüenza, la inseguridad y, en muchos casos, la falta de perspectiva clara sobre la utilidad de aprender y la frustración acumulada por anteriores experiencias negativas.

La Dirección Nacional de Promoción lanzó una agresiva campaña recurriendo a todos los frentes y utilizando diversas vías:

- Medios de comunicación masiva: comunicados por la prensa, programas y cuñas radiales, spots televisivos, una serie televisiva utilizando títeres, etc.;
- medios no convencionales: afiches, perifoneo, propaganda vial, etc.;

- caravana cultural, con la participación de artistas (conjuntos musicales, de danza, teatro y otros) que recorrieron el país haciendo presentaciones en comunidades, barrios, etcétera.

Un papel decisivo en la promoción de la Campaña jugaron las organizaciones populares y los estudiantes, futuros alfabetizadores, a través del contacto directo e interpersonal con la gente. Las dos Jornadas Nacionales de Inscripción (realizadas en marzo y abril-mayo respectivamente) tuvieron el doble objetivo de la promoción y la inscripción casa por casa, y fueron realizadas fundamentalmente por los estudiantes.

VIII. LOS MATERIALES DIDACTICOS

La Campaña se centró en el aprendizaje de la lectoescritura y, en particular, en el objetivo de aprender a leer. No se incluyó el cálculo, considerando que:

- se trataba de una campaña intensiva, de corto tiempo de duración,
- no existen analfabetos matemáticos, pues todo joven o adulto que no sabe leer ni escribir sabe hacer operaciones numéricas mentalmente y
- el cálculo se integrará dentro del programa de postalfabetización.

Los materiales didácticos se diseñaron a partir del análisis de una serie de materiales de alfabetización producidos con anterioridad en nuestro país y en otros países de América Latina.

El juego de materiales didácticos elaborados para la Campaña comprendió:

a) El Cuaderno de Trabajo del Alfabetizando *Nuestros derechos*.
b) La Guía del Alfabetizador *Nuestros derechos*.
c) Un juego de carteles silábicos, como material de apoyo al proceso de alfabetización.

1. El Cuaderno de Trabajo del Alfabetizando *Nuestros derechos*

Sus contenidos giran en torno a los derechos humanos, a partir de dos fuentes complementarias: la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Artículo 19 de la Constitución Política, referido a los derechos de los ecuatorianos.

El Cuaderno consta de 12 unidades o lecciones. Después de cada tres unidades, hay una breve unidad de repaso. Cada unidad gira en torno a un derecho específico.

El tema de cada unidad está condensado en una palabra, frase u oración inicial, a partir de la cual se extraen los sonidos o sílabas a estudiarse.

Cada unidad está diseñada para desarrollarse a lo largo de una semana de clases, con un promedio de diez horas semanales. A fin de facilitar el control del tiempo, se estableció una programación calendarizada de avance a nivel nacional, cubriendo las 16 semanas que duró el proceso de alfabetización.

Cada unidad consta de 10 pasos didácticos, construyendo de esta manera una lección tipo capaz de facilitar el manejo del material por parte de los alfabetizadores. Los cinco primeros pasos didácticos están destinados a actividades de lectura, y los cinco últimos a actividades de escritura. Cada paso didáctico aparece numerado y acompañado de una pequeña "Figura de apoyo" que ilustra el tipo de actividad a realizarse y sirve de ayuda tanto al alfabetizador como al alfabetizando.

Se utilizó la letra *script* tanto para la lectura como para la escritura, y se desarrolló una estrategia de reducción progresiva de la letra a lo largo del Cuaderno de trabajo, a fin de preparar al alfabetizando en el tránsito hacia la lectura de textos impresos en el mundo real.

Un paso entero (Paso 7) estuvo dedicado a actividades de recreación, buscando incorporar un componente lúdico al material y al proceso de alfabetización. Rótulos y carteles, laberintos, juegos de dominó, crucigramas, sopas de letras, etc., se incluyen en este paso. El último paso de cada unidad (Paso 10) está dedicado a una serie de actividades que giran en torno a mapas (empezando con el nivel local y avanzando hacia el nivel nacional, latinoamericano y mundial), como una manera de introducir el manejo de la espacialidad, la ubicación geográfica y el desarrollo de conocimientos ligados a la cultura y la historia de nuestro país.

ESTRUCTURA DEL CUADERNO DE TRABAJO *NUESTROS DERECHOS*

Unidad	Frase u oración generadora	Sonidos estudiados	Derechos contemplados (Declaración Universal de los Derechos Humanos)
1	Ecuatoriano.	a e i o u	Derecho a una nacionalidad. (Artículo 15).
2	La vida.	la le li lo lu va ve vi vo vu da de di do du	Derecho a la vida. (Artículos 3, 4, 5, 9, 1[illegible] 14).
3	Mínima calidad de vida.	ma me mi mo mu na ne ni no nu ca ce ci co cu	Derecho a un nivel de vida adecuado. (Artículo 25).
4	El niño necesita cuidado adecuado.	ña ñe ñi ño ñu sa se si so su ta te ti to tu	Derechos del niño. (Artículo 25).
5	Su opinión vale. Si no la dice, renuncia a un derecho.	pa pe pi po pu ra re ri ro ru cha che chi cho chu	Libertad de opinión y expresión. (Artículo 19).
6	La participación en la vida cultural y el desarrollo personal son derechos de todo ser humano.	rra rre rri rro rru lla lle lli llo llu ha he hi ho hu	Derecho al desarrollo personal y a participar en la vida cultural de la comunidad. (Artículos 22, 26, 27).
7	La batalla educativa es tarea de todos. La garantía de la educación está en manos del Estado.	ba be bi bo bu ga gue gui go gu güe güi	Derecho a la educación. (Artículo 26).
8	El Estado garantiza y protege la propiedad individual y colectiva.	za zo zu ge gi	Derecho a la propiedad privada, individual y colectiva. (Artículo 17).
9	Las mujeres y los hombres tenemos los mismos derechos en la familia y la sociedad.	ja je ji jo ju fa fe fi fo fu	Igualdad de derechos de hombres y mujeres. (Artículo 16).
10	Usted y yo tenemos derecho al trabajo.	ya ye yi yo yu	Derecho al trabajo. (Artículo 23).
11	Toda persona tiene derecho a practicar libremente el culto que elija.	que qui	Derecho a la libertad de conciencia y religión. (Artículo 18).
12	Buen ciudadano es el que exige sus derechos y cumple sus deberes. Todos somos iguales ante la ley, tenemos derecho a asociarnos libremente y a participar en el gobierno de nuestro país.		Igualdad ante la ley, protección legal, derecho de asociarse y participar en el gobierno. Deberes respecto a la comunidad. (Artículos 1, 2, 7, 8, 10, 12, 20, 21, 29).

2. La Guía del Alfabetizador *Nuestros Derechos*

Es un texto integrado dividido en dos partes:

- Orientaciones generales sobre la Campaña y sobre el desarrollo pedagógico del proceso de alfabetización, y
- el Cuaderno de trabajo del alfabetizando, al que se le agregan, delante de cada unidad, orientaciones específicas sobre cómo desarrollar cada uno de los pasos de dicha unidad.

Puesto que la formación de los alfabetizadores se hizo de manera permanente a lo largo de toda la Campaña, cubriendo tanto los aspectos pedagógicos como los aspectos sociales involucrados en la alfabetización, la Guía se limitó a ser un material conciso, fundamentalmente orientado hacia la práctica pedagógica concreta de los alfabetizadores y al manejo del material didáctico.

3. Los carteles silábicos

Consisten en un juego de 10 láminas de cartulina en las que vienen impresas, en tarjetas recortables, las sílabas y familias silábicas que se estudian en cada unidad, a fin de que los alfabetizandos las recorten y formen con ellas palabras.

Dichos carteles silábicos estuvieron fundamentalmente destinados como apoyo a los pasos 2 (aprendizaje de las sílabas) y 4 (formación creativa de nuevas palabras).

IX. LA FORMACION DE LOS EDUCADORES DE LA CAMPAÑA

La Campaña se propuso dar una importancia central a la formación de los educadores que participarían en ella, desde el nivel nacional hasta el nivel de base, partiendo de las siguientes consideraciones:

- No basta con saber algo para saber enseñarlo a otros. Para enseñar, hay que aprender a enseñar. El buen educador requiere no sólo vocación y amor por la tarea, sino también una preparación adecuada.

- La educación de adultos y, dentro de ésta, la alfabetización de adultos, es un área particular de trabajo dentro del campo educativo y, por tanto, requiere una especialidad y conocimientos específicos. No basta con ser maestro o con saber de educación para hacer una labor eficiente de alfabetización con adultos.

- El campo de la educación de adultos está en constante búsqueda y cambio. A lo largo de estos últimos años, se han realizado nuevas investigaciones, se han revisado y rectificado muchos conocimientos, han surgido nuevas propuestas teóricas y metodológicas, lo que hace indispensable una actualización y una renovación de conocimientos aun entre aquellos con larga experiencia práctica en el campo.

- La tarea de la alfabetización requiere del educador una competencia que no se reduce a los elementos operativos relacionados con métodos y técnicas de enseñanza. Por ello, preferimos hablar de "formación" y no de "capacitación", considerando que el término formación tiene un significado más amplio e integral y, en definitiva, más apropiado al espíritu y las necesidades de una tarea educativa como una campaña nacional de alfabetización.

1. Características del Plan de Formación

- Nacional: Es para todos. No está dirigida sólo a los alfabetizadores sino a todo el personal educativo involucrado en la Campaña, desde el nivel de dirección hasta el nivel de base, a fin de que cada uno cumpla de la mejor manera con la tarea que le corresponde.

- Permanente: Se realiza antes y durante la ejecución de la Campaña, a fin de profundizar y contrastar constantemente los conocimientos teóricos con la práctica concreta.

- Integral: Abarca tanto los aspectos pedagógicos como los aspectos sociales de la alfabetización.

- Colectiva: Propicia el diálogo y el intercambio, la formación de grupos de estudio, reflexión y discusión, tanto en el manejo de los Documentos de Trabajo como en los talleres de formación.

- Crítica: Niega la pasividad y la memorización como vías de conocimiento, buscando desarrollar la capacidad de razonamiento, análisis crítico y discusión frente a lo que se aprende.

- Multiplicadora: De pocos a muchos, recurriendo a una estrategia piramidal en la que cada uno reproduzca y comparta con otros lo aprendido.

- Diferenciada: A cada grupo según sus necesidades, atendiendo a la heterogeneidad de agentes educativos y tareas específicas que de ellos demanda la Campaña a cada nivel.

- Flexible: A cada grupo según sus posibilidades, estableciendo una gran

flexibilidad en cuanto a contenidos, modalidades y calendarios dentro del Plan de Formación.

2. Modalidades del Plan de Formación

El Plan de Formación incluyó dos modalidades complementarias: formación a distancia y formación presencial.

2.1. *El Plan de Formación a Distancia*

La formación a distancia se realizó a través de una serie de documentos de trabajo que se produjeron semanalmente, primero con un tiraje de 150 000 ejemplares y después de 200 000. Se elaboraron y distribuyeron 200 000 fundas especiales para coleccionarlos.

La formación a distancia arrancó la primera semana de enero de 1989 y se mantuvo a lo largo de toda la ejecución de la Campaña, hasta su culminación el 8 de septiembre de 1989, con un total de 32 números.

Estos documentos estuvieron diseñados como materiales de uso, estudio y discusión colectiva, incluyendo siempre al final una breve guía metodológica de uso, acompañada de una serie de preguntas para orientar la reflexión y el análisis colectivo.

Los documentos de trabajo abarcan cinco series diferentes, cada una de ellas identificada con un color específico:

- Información sobre la Campaña (serie celeste): A través de esta serie se dieron a conocer los principales lineamientos generales de la Campaña de Alfabetización. Cubrió cuatro números (uno doble).

- El pensamiento de Monseñor Leónidas Proaño (serie verde): a través de esta serie se reprodujeron escritos de o sobre Monseñor Proaño, inspirador de la Campaña. Se seleccionaron en particular textos referidos a su vida, al tema juvenil, al tema educativo y a los temas sociales vinculados a la alfabetización. Cubrió tres números.

- Historia de la alfabetización en el Ecuador (serie café): A través de esta serie se recogieron las diferentes acciones gubernamentales de alfabetización de adultos realizadas en el país hasta la fecha, recurriendo a entrevistas con algunos de sus principales actores de nivel directivo. Cubrió cuatro números (uno doble).

- La dimensión pedagógica de la alfabetización (serie violeta): En esta serie se abordaron los aspectos propiamente educativos, metodológicos y didácticos

que implica la tarea de la educación de adultos y, en particular, de la alfabetización, así como análisis críticos de la realidad educativa del país. Cubrió siete números (tres dobles).

- La dimensión social de la alfabetización (serie azul): A través de esta serie se presentaron diagnósticos actualizados de la situación socioeconómica del país, referidos específicamente a los temas (derechos humanos) contemplados en la alfabetización. Para la realización de esta serie se solicitó la colaboración de diversos centros nacionales de investigación, tanto gubernamentales como no gubernamentales, quienes prepararon los informes que sirvieron de base a la redacción final de dichos documentos. Asimismo, se organizaron paneles de discusión pública en torno a cada uno de los documentos de esta serie. Cubrió nueve números.

Los documentos de trabajo fueron distribuidos semanalmente a nivel nacional entre:

- Instituciones y organizaciones miembros de la Comisión Nacional así como de las comisiones provinciales y cantonales de la Campaña,
- comités ejecutivos provinciales y cantonales de la Campaña,
- comités colegiales de alfabetización,
- estudiantes de sexto curso de bachillerato, y estudiantes de sexto y octavo cursos de los Institutos Normales Superiores,
- estudiantes de colegios técnicos que decidieron alfabetizar,
- alfabetizadores bonificados del Ministerio de Educación y
- medios de comunicación.

2.2. *El Plan de Formación Presencial*

La formación presencial se centró sobre todo en los aspectos pedagógicos de la alfabetización, a fin de garantizar el manejo adecuado de la metodología y los materiales didácticos.

La formación presencial arrancó en enero de 1989 y se realizó a través de talleres, siguiendo una mecánica multiplicadora y escalonada que, pasando por las instancias nacional, provincial y cantonal, concluyó con los talleres para alfabetizadores.

Los siete talleres matriz fueron conducidos por equipos de la Dirección Pedagógica Nacional, y en ellos participaron los miembros de las instancias nacional, provincial y cantonal, quienes multiplicaron cada taller en sus respectivos equipos de trabajo. Esta etapa terminó el 28 de abril.

En los talleres para alfabetizadores (15-19 mayo) participaron todos los alfabetizadores del país, a través de líneas diferenciadas:

- Los talleres para estudiantes se realizaron mayoritariamente en los propios colegios, conducidos por maestros participantes en los talleres matriz.
- Los talleres para los alfabetizadores bonificados de la DINEPP y los maestros rurales estuvieron a cargo de participantes en los talleres matriz, quienes asumieron también en varios casos talleres para estudiantes y voluntarios.
- Varios talleres especiales para voluntarios fueron conducidos por el Comité del voluntariado de la Campaña, coordinado por la UNP (Unión Nacional de Periodistas), así como por personal de la Campaña a nivel central.

3. El uso del video en el Plan de Formación Presencial

Uno de los problemas de toda estrategia educativa multiplicadora y escalonada, tanto más si es masiva, es el deterioro de la calidad a medida que se reproduce a los distintos niveles. Por ello, para el Plan de Formación Presencial se recurrió al uso del video.

De esta manera, se buscó garantizar no sólo una mayor fidelidad sino una mayor homogeneidad en el manejo de los contenidos a nivel nacional, así como permitir una mayor flexibilidad en los cronogramas y modalidades de trabajo de los talleres.

Se elaboraron cuatro videos:

- "Monseñor Proaño: palabra y testimonio".
- "La concepción educativa de la Campaña".
- "Los materiales didácticos de la Campaña".
- "El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito".

A cada una de las oficinas provinciales de la Campaña se le distribuyó un equipo de *betamax* así como un juego de videos, los mismos que fueron reproducidos a nivel provincial, facilitados o bien reproducidos por los propios colegios.

Los videos se acompañaron de una breve "Guía de uso de los videos didácticos". Igual que los documentos de trabajo, estos videos didácticos proponían una metodología de uso colectivo, promoviendo la reflexión y la discusión grupal, bajo la coordinación del equipo responsable de cada taller.

4. Organización de centros de documentación en las Direcciones pedagógicas provinciales de la Campaña

Como parte del Plan de Formación se promovió además la constitución de centros de documentación en las Direcciones pedagógicas provinciales de la Campaña, a fin de proveer a estas instancias con material bibliográfico de consulta en torno a temas relevantes ligados a la Campaña.

Dichos materiales fueron en unos casos adquiridos, pero en su mayor parte fueron solicitados en donación a centros de documentación e investigación del país así como a instituciones internacionales.

X. EL SEGUIMIENTO DE LA ALFABETIZACION

A partir del 24 de mayo, fecha de arranque nacional de la alfabetización, se dio inicio a un Plan Nacional de Seguimiento de la Alfabetización, mismo que tuvo dos líneas de acción:

- Plan Nacional de Seguimiento Pedagógico, bajo la responsabilidad y orientación de la Dirección Pedagógica Nacional, y
- Plan Nacional de Seguimiento Administrativo-operativo, bajo la responsabilidad y orientación de la Dirección Administrativa Nacional.

El seguimiento pedagógico se planteó como un proceso educativo, esencialmente formativo, insistiendo en que:

- No se trata de una acción de arriba hacia abajo, sino de abajo hacia arriba, empezando con la participación activa de alfabetizandos y alfabetizadores en la evaluación de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje;
- no se trata solamente de una tarea de control, sino básicamente de apoyo y orientación pedagógicos;
- no se trata de una acción unilateral de dar o enseñar, sino también de recibir y aprender, y
- no se centra en los aspectos cuantitativos, sino fundamentalmente en los aspectos cualitativos de la labor de alfabetización.

El seguimiento pedagógico se propuso:

- Realizar un seguimiento de la labor de alfabetizadores y alfabetizandos dentro de los CAP;

- dar continuidad al proceso de formación de todo el personal involucrado en tareas educativas dentro de la Campaña;
- mantener viva la motivación y la participación de alfabetizandos y alfabetizadores dentro de la Campaña, así como el involucramiento activo de toda la sociedad nacional en este empeño, y
- garantizar el registro y la sistematización de la labor pedagógica, a fin de sentar bases para la evaluación pedagógica final de la Campaña.

Todo ello, a su vez, se planteó como condición para que las futuras acciones de postalfabetización y educación de adultos capitalicen la experiencia de la Campaña y le den continuidad.

El seguimiento pedagógico incluyó las siguientes actividades:

- Intercambio de experiencias dentro de los distintos grupos y sectores participantes en la Campaña;
- formación permanente no sólo de los alfabetizadores sino de todo el personal educativo involucrado en el seguimiento pedagógico de la Campaña;
- apoyo pedagógico a todos los niveles;
- registro y sistematización de la información recogida a lo largo de la Campaña a los distintos niveles, y
- control del avance de la alfabetización en los CAP, de acuerdo al cronograma de la fase de ejecución de la Campaña.

El seguimiento pedagógico involucró a todos los participantes de la Campaña, a los distintos niveles:

Alfabetizandos

- Reuniones periódicas entre alfabetizandos y alfabetizadores dentro del CAP;
- reuniones de los alfabetizandos de un mismo CAP fuera de las sesiones de clase y en ausencia de los alfabetizadores;
- encuentros entre alfabetizandos de diferentes CAP de un mismo barrio, comunidad, parroquia o cantón;
- evaluación del avance de la alfabetización mediante las unidades de repaso, y
- evaluación final de la alfabetización dentro de cada CAP, conjuntamente entre alfabetizandos y alfabetizadores.

- Registro escrito del desarrollo de su tarea en los CAP y en la comunidad, a través de: a) las hojas de anotaciones incluidas al final de cada unidad dentro de la Guía del alfabetizador y b) el diario de campo;
- elaboración del Informe final de la Campaña (en el caso de los estudiantes), el mismo que sería parte de la calificación final de su participación en la Campaña;
- participación en el Concurso de testimonio promovido por la Campaña;
- reuniones de evaluación y programación entre alfabetizadores de un mismo CAP, de una misma brigada y de diferentes brigadas de una misma institución, colegio u organización, y
- encuentros de alfabetizadores estudiantiles a nivel parroquial (un día), cantonal (un día), provincial (dos días) y nacional (tres días).

En los encuentros parroquiales participaron todas las brigadas estudiantiles de los diferentes colegios que estaban alfabetizando en una misma parroquia.

En los encuentros cantonales participaron los jefes de brigadas estudiantiles de cada cantón. Se propusieron como preguntas orientadoras de estos encuentros:

- ¿Qué han aprendido hasta el momento nuestros alfabetizandos?
- ¿Qué hemos aprendido de ellos los alfabetizadores?

En los encuentros provinciales participó un jefe de brigada estudiantil por cada colegio. Se propuso organizar dichos encuentros en torno a la pregunta:

- ¿Qué impacto ha tenido la alfabetización sobre: los alfabetizandos, el barrio o la comunidad, los alfabetizadores, los coordinadores de brigadas y los padres de familia?

En el Encuentro Nacional, realizado dos semanas después de concluida la alfabetización, participaron más de 800 alfabetizadores estudiantiles en representación de los distintos colegios del país (un jefe de brigada elegido dentro de cada colegio por los restantes jefes de brigadas). Este Encuentro Nacional tuvo como eje de análisis la educación nacional, con base en tres preguntas:

- ¿Qué tenemos que decir sobre nuestro sistema educativo nacional?
- ¿Qué propuestas tenemos para el futuro de la educación en nuestro país?
- ¿Qué medidas concretas podemos sugerir para desarrollar realistamente los cambios educativos propuestos?

La memoria del Encuentro está actualmente en elaboración y será publicada con un tiraje de 5 000 ejemplares.

Profesores coordinadores de brigadas

- Reuniones periódicas de información, evaluación y programación con los alfabetizadores de su brigada, y
- encuentros de coordinadores de brigadas a nivel provincial (dos días) y nacional.

En los encuentros provinciales participaron un coordinador de brigada por cada colegio participante en la Campaña dentro de cada provincia. La temática propuesta para estos encuentros fue la misma de los encuentros provinciales de alfabetizadores.

En el Encuentro Nacional de Profesores Coordinadores de Brigadas, realizado en Manta, Manabí, participaron cinco profesores coordinadores de brigadas por provincia.

Comités coordinadores de alfabetización

- Supervisar la labor de los coordinadores de brigadas y, a través de ellos, la labor de los alfabetizadores de las diferentes brigadas bajo su responsabilidad;
- realizar periódicamente los encuentros de alfabetizadores de las diferentes brigadas, bajo la orientación de los coordinadores de brigadas;
- mantener al tanto a los padres de familia (en el caso de los colegios) acerca de la labor de sus hijos, y conseguir su apoyo para la resolución de problemas que pudieran surgir en la marcha;
- gestionar ante las Direcciones pedagógicas cantonales y/o provinciales los asuntos que estén bajo su competencia;
- administrar el fondo asignado por la Campaña a los alfabetizadores estudiantiles rurales;
- apoyar la organización de los encuentros parroquiales, cantonales y provinciales de alfabetizadores estudiantiles, en coordinación con las Direcciones pedagógicas cantonales y provinciales, y
- apoyar la organización de los encuentros provinciales y del Encuentro Nacional de Profesores Coordinadores de Brigadas, en coordinación con las Direcciones pedagógicas provinciales y la Supervisión Nacional de la DINEPP.

Direcciones pedagógicas cantonales

- Apoyo y seguimiento pedagógico directo a coordinadores de brigadas, alfabetizadores y CAP dentro de cada cantón;
- facilitar a los comités coordinadores de alfabetización los materiales destinados a alfabetizadores y alfabetizandos, así como botiquines de primeros auxilios, lámparas, etcétera;
- recoger la información proporcionada por los coordinadores de brigadas y los alfabetizadores y canalizarla a las Direcciones pedagógicas provinciales;
- elaborar informes periódicos sobre la marcha de la alfabetización en el cantón, y entregarlos a la respectiva Dirección pedagógica provincial, y
- asumir la organización de los encuentros parroquiales y del encuentro cantonal de alfabetizadores estudiantiles.

Direcciones pedagógicas provinciales

- Apoyar a las Direcciones pedagógicas cantonales en todas las tareas que competen a éstas;

- mantener reuniones periódicas con los equipos de las Direcciones pedagógicas cantonales a fin de informarles sobre los lineamientos emanados desde la Dirección Pedagógica Nacional así como de recoger la información proporcionada por éstas;

- orientar el estudio permanente de los documentos de trabajo entre dichos equipos, así como poner a su disposición cualquier otro material de estudio y consulta que pueda ayudar a su formación;

- apoyar en el terreno a las Direcciones pedagógicas cantonales en las tareas que éstas no puedan cubrir solas;

- organizar los encuentros provinciales de alfabetizadores estudiantiles y apoyar en la organización de los encuentros provinciales de coordinadores de brigadas, gestionando los fondos necesarios para la realización de estos eventos, y enviando las memorias de los mismos a la Dirección Pedagógica Nacional, y

- elaborar informes quincenales acerca de la marcha de la alfabetización en cada provincia, y remitirlos a la Dirección Pedagógica Nacional, junto con los informes de las Direcciones pedagógicas cantonales.

Supervisión Nacional de la DINEPP

- Operar como instancia de vinculación y coordinación entre las Direcciones pedagógicas provinciales y la Dirección Pedagógica Nacional;
- canalizar y recoger la información desde y hacia la Dirección Pedagógica Nacional, elaborando informes sobre dichas visitas;
- orientar a los equipos de las Direcciones pedagógicas provinciales en el estudio de los documentos de trabajo;
- apoyar a las Direcciones pedagógicas provinciales en la organización de los encuentros provinciales de alfabetizadores estudiantiles y de los encuentros provinciales de coordinadores de brigadas, y
- apoyar a la Dirección Pedagógica Nacional en la organización del Encuentro Nacional de Alfabetizadores Estudiantiles.

Dirección Pedagógica Nacional

- Diseño y difusión amplia del Plan Nacional de Seguimiento de la Alfabetización a través de la serie de documentos de trabajo;

- recolección y sistematización de toda la información recogida desde los CAP hasta las Direcciones pedagógicas provinciales, a fin de sistematizar dicha información e incorporarla a la evaluación pedagógica final de la Campaña;

- programa radial semanal de orientaciones pedagógicas dirigido a los alfabetizadores. El programa se transmitió en cadena nacional los días sábados y domingos, con un total de diez emisiones;

- seguimiento directo y permanente a la Brigada de control (brigada piloto) organizada por esta Dirección en un colegio de Quito, y la cual inició la alfabetización tres semanas antes que en el resto del país;

- organización de un plan de visitas a las distintas provincias por parte del Equipo Pedagógico Nacional y el equipo de apoyo de la DINEPP durante toda la etapa de alfabetización, a fin de observar el desarrollo de los CAP, conversar con alfabetizandos, alfabetizadores y directivos de la Campaña, y dar seguimiento a los encuentros de alfabetizadores estudiantiles y coordinadores de brigadas;

- organización y coordinación del Encuentro Nacional de Alfabetizadores Estudiantiles y responsabilizarse, junto con una Comisión de Redacción nombrada por los delegados a dicho Encuentro, de la redacción de la Memoria final del mismo (en elaboración), y

- elaboración de un informe final de evaluación de los aspectos pedagógicos de la Campaña (en elaboración).

XI. LA EVALUACION DE LA CAMPAÑA

La evaluación se planteó como un componente esencial de la Campaña, previéndose tanto una evaluación del proceso como una evaluación final de niveles de aprendizaje alcanzados y de impacto global.

Hasta el momento se han montado los siguientes mecanismos de evaluación:

1. Formularios de información estadística

A lo largo del desarrollo de la alfabetización se distribuyeron dos formularios dirigidos a directivos de la Campaña a nivel provincial, comités de alfabetización y coordinadores de brigadas. La información recogida está terminándose de tabular. Existen ya datos semifinales (incorporados en este documento).

2. Formulario de evaluación intermedia de los documentos de trabajo

En el documento de trabajo No. 20 se incluyó un pequeño formulario de evaluación intermedia de los documentos de trabajo. Se recibieron más de 20 000 formularios llenos, los mismos que han sido ya tabulados y están en proceso de análisis.

3. Encuesta de evaluación final de la Campaña (para alfabetizadores)

Durante la penúltima semana de la alfabetización se distribuyó a todos los alfabetizadores del país una encuesta de evaluación final de la Campaña, la misma que contiene tres capítulos principales:

3.1. *Aspectos pedagógicos de la Campaña:*

- Documentos de trabajo.
- Talleres de formación.

- Materiales didácticos (Guía, Cuaderno de trabajo y carteles silábicos).
- Materiales didácticos adicionales.

3.2. *Aspectos organizativos de la Campaña:*

- Apoyo de autoridades y profesores.
- Equipamiento y movilización.
- Datos del CAP y los alfabetizandos.
- Relación con el grupo, el barrio o la comunidad.

3.3. *Experiencia personal de los alfabetizadores:*

- Diario de campo.
- Utilidad personal e importancia de la experiencia.
- Aprendizaje sobre: las capacidades propias, las capacidades de otros, la realidad nacional, lo que es la educación.
- Disposición a alfabetizar nuevamente o continuar enseñando.
- Conveniencia o no de que otros jóvenes alfabeticen en el futuro.

La hoja final está destinada a un comentario libre sobre su participación en la Campaña.

Hasta la fecha se han recibido cerca de 17 000 encuestas llenas, las mismas que están siendo tabuladas.

4. Investigación evaluativa final de niveles de aprendizaje e impacto

Al término de la alfabetización, y a partir de septiembre, se viene realizando una investigación evaluativa orientada principalmente a los alfabetizandos que participaron en la Campaña, a fin de determinar:

- Los niveles de aprendizaje de lectoescritura alcanzados (a través de un instrumento específico diseñado para el efecto) y
- el impacto de la Campaña en otros órdenes (socialización, comunicación, expresión, organización, impacto de la temática de los derechos humanos, etcétera).

Para dicha investigación, el Comité Ejecutivo Nacional de la Campaña solicitó los servicios de un equipo de seis personas, todas ellas miembros de orga-

nismos nacionales no gubernamentales, y la consultoría de una especialista extranjera contratada por la UNESCO. El proyecto, financiado por el PNUD, finalizará en enero de 1990, con la elaboración de un informe específico.

XII. LA CONTINUIDAD DE LA CAMPAÑA

Paralelamente al desarrollo de la Campaña empezaron a realizarse una serie de actividades orientadas a la planificación y diseño del Programa de Educación Básica de Adultos (EBA) que habrá de dar continuidad a la Campaña de Alfabetización.

El programa en cuestión está bajo la responsabilidad de la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente (DINEPP), dependiente del Ministerio de Educación.

La EBA está planteada como un programa regular de educación de adultos que tendrá equivalencia con la enseñanza primaria. Se realizará a través de cuatro ciclos, los mismos que se irán ofreciendo sucesivamente.

En lo inmediato, a partir de febrero de 1990, el Programa ofrecerá los dos primeros niveles:

1. Alfabetización: este nivel se mantendrá de manera permanente, priorizando regiones y zonas con mayor concentración de analfabetismo.

2. Postalfabetización: este nivel se priorizará, dando cabida no sólo a los egresados de la Campaña Nacional de Alfabetización sino a todas aquellas personas que ya saben leer y escribir, y desean continuar su educación.

A partir de junio de 1990 se ofrecerá el programa completo.

Se prevé como maestros a:

- Profesores fiscales y particulares,
- profesores bonificados de la DINEPP,
- voluntarios y
- todos los estudiantes del sexto curso de los colegios y del octavo curso de los Institutos Normales, como requisito para su graduación.

En cada colegio e Instituto Normal se conformará:

- Un Comité colegial de educación básica de adultos (EBA), integrado por: el Rector o Vicerrector, un profesor coordinador, los profesores coordinadores de las brigadas, el presidente del Consejo Estudiantil y el presidente del Comité de Padres de Familia.

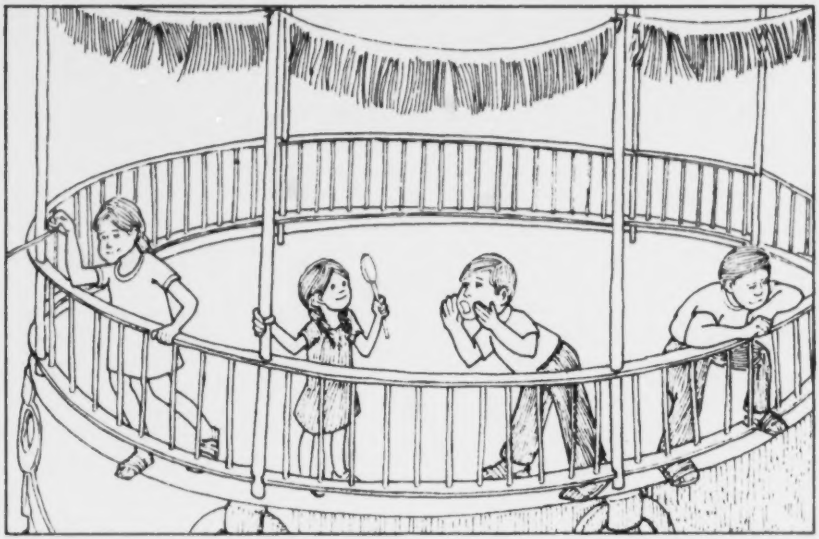
- Brigadas estudiantiles, compuestas por entre 10 y 15 estudiantes. Las brigadas se distribuirán entre los dos niveles de enseñaza que se ofrecerán en lo inmediato: alfabetización y postalfabetización. En ambos casos, la tarea educativa se complementará con actividades de promoción popular (organización de centros comunitarios de lectura, educación para la salud, defensa civil, actividades culturales y deportivas, etcétera).

El Programa se iniciará en febrero de 1990, con la apertura de los dos primeros niveles. Se realizará fundamentalmente en los establecimientos educativos de todo el país.

Los materiales educativos que se utilizarán son:

- Postalfabetización: Cuaderno de trabajo y Guía del educador *Nuestra Educación* (lectura, escritura y cálculo).
- Alfabetización: Cuaderno de trabajo y Guía del alfabetizador *Nuestros derechos* (lectura y escritura).

Actualmente está ya en marcha el proceso de formación, el mismo que retomará las pautas utilizadas durante la Campaña de Alfabetización.



AMERICA LATINA FRENTE AL AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION: LECCIONES DE LA EXPERIENCIA ECUATORIANA

Rosa María Torres

Este texto fue presentado por la autora, quien fue la Directora Pedagógica de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leónidas Proaño" del Ecuador, en ocasión de la ceremonia conmemorativa del 44º aniversario de las Naciones Unidas (Santiago de Chile, 24 de octubre de 1989).

La temática de la alfabetización es ya trillada en América Latina. Pero trillada sigue siendo también la problemática del analfabetismo, que no cede, como no ceden y más bien se agudizan las condiciones que lo reproducen.

Se aproxima el Año Internacional de la Alfabetización y, con él, se renuevan los ímpetus para encarar toda una década prometida de esfuerzos alfabetizadores. Pero si ello no se acompaña de un intento serio, crítico y profundo de

sistematización y evaluación de lo hecho hasta hoy en este terreno, no hay demasiadas razones para pensar que las acciones emprendidas dejen mejores réditos que en el pasado.

Se me ha solicitado traer a reflexión la recientemente concluida Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leónidas Proaño", realizada en el Ecuador entre mayo y septiembre de este año. Ella, a su vez, se nutrió de una revisión de la experiencia nacional acumulada así como de experiencias similares llevadas a cabo en otros países latinoamericanos. En este sentido, tanto por lo que intentamos superar y no lo logramos, como por lo que consideramos representan avances, la Campaña ecuatoriana resume, sin duda, una serie de lecciones que valdría la pena tener en cuenta para el necesario debate al que, como latinoamericanos, nos convoca la proximidad del Año Internacional de la Alfabetización.

De las campañas suele destacarse su valor y su dinámica sociales, por el perfil nacional que cobra la acción, por la amplia movilización que es capaz de generar, por su impacto múltiple no sólo sobre los directamente involucrados (alfabetizadores y alfabetizandos) sino sobre toda la sociedad. De las campañas suele cuestionarse, por otro lado, las limitaciones propias de toda acción masiva, los riesgos de la voluntariedad y la precariedad del recurso humano alfabetizador, así como las debilidades derivadas de una acción intensiva y puntual, monopolizadora de energías y acotada en el tiempo, que ha encontrado históricamente dificultades para engarzarse dentro de un programa educativo estable y de más largo alcance. La Campaña ecuatoriana, nuevamente, es una ratificación de algunos de esos pros y contras, de esas potencialidades y de esos límites.

La Campaña "Monseñor Leónidas Proaño", centrada en una amplia movilización social y en la participación de cerca de 60 000 jóvenes estudiantes, puso sobre el tapete la posibilidad de realizar campañas de este tipo en situaciones no revolucionarias, recurriendo no al transplante de "modelos" sino a la búsqueda de definiciones propias, y confiando al propio proceso la capacidad de convencimiento de que ello era posible aun en un contexto como el nuestro y en una coyuntura de crisis, desmovilización y negativismo como la que predomina hoy en nuestros países. La polémica encendida y las resistencias de toda índole y procedencia que acompañaron a la Campaña desde el inicio, no pueden ser vistas sino como saludables en un país en el que la discusión educativa y la discusión político-ideológica son el monopolio de élites de oficio, y que hoy hemos visto copando todos los espacios de nuestra sociedad.

La Campaña contribuyó a destapar, en toda su crudeza, los enormes problemas y vicios de nuestro sistema educativo. La arraigada vigencia de una caduca ideología escolar, profundamente resistente a la innovación y al cambio, sustentada en valores autoritarios y métodos antipedagógicos, impregna con fuerza todo el quehacer educativo, convirtiendo en batalla campal y en gran conquista cada pequeña ruptura. De ahí que cada intento renovador planteado desde el

marco de la educación de adultos no puede dejar de lado y mucho menos sustituir la imprescindible y urgente transformación del sistema educativo formal, matriz básica en la que se configuran y reproducen todos los valores y prácticas del quehacer educativo de una sociedad.

Precisamente, uno de los objetivos y, sin duda, uno de los grandes méritos de esta campaña fue contribuir a poner el tema educativo en el centro de la discusión nacional, no sólo a través del contacto directo de los alfabetizadores con la realidad educativa del país, sino a través de un esfuerzo dirigido de estudio y analisis crítico expresamente orientado en esa dirección. A fin de capitalizar todo este proceso formativo, teórico y práctico, la Campaña concluyó con un Encuentro Nacional de Alfabetizadores Estudiantiles en el que éstos, desde su doble experiencia de estudiantes y maestros, fueron convocados a analizar la educación nacional y a hacer propuestas de cambio para la misma. Dicho Encuentro, al que asistieron cerca de 800 jóvenes alfabetizadores de todo el país, es un hecho sin precedentes en la historia del Ecuador. La Memoria del Encuentro, hoy en elaboración, es un testimonio valioso del punto de vista de la juventud sobre un tema que le compete de manera directa y vital y acerca del cual, sin embargo, difícilmente se le convoca a opinar y mucho menos a proponer.

La Campaña se planteó, en primera instancia, como una gran matriz de reflexión y transformación educativa nacional, más allá de los límites de la alfabetización y la educación de adultos. Aprovechando la dinámica y el espacio de la Campaña, buscamos remover esquemas educativos y actualizar conocimientos pedagógicos no sólo entre los alfabetizadores sino, sobre todo, entre los maestros. Destinatarios fundamentales del Plan de Formación de la Campaña fueron por ello los maestros, incorporados tanto a talleres específicos como a la lectura y estudio de los documentos de trabajo que fueron parte del Plan de Formación a Distancia, y los cuales produjimos y distribuimos semanalmente, durante ocho meses, con un tiraje masivo de 200 000 ejemplares y con un total de 32 números.

La Campaña mostró que entre los maestros, condenados ya por muchos a la mediocridad y al inmovilismo, existe avidez de aprendizaje, de avance, de compromiso con una tarea social. Pero comprobamos también que, dada la situación de partida de nuestros maestros, la profesionalización docente no sólo no es una garantía de calidad pedagógica sino un obstáculo al desarrollo de una concepción y una práctica educativa renovadoras. Uno y otro hecho no hacen sino abonar en favor de la necesidad de incorporar a los maestros a este tipo de tareas, precisamente como un espacio de apertura, avance y autovaloración que el sistema educativo y su propia práctica rutinaria no les ofrece.

La Campaña ratificó el valor de la incorporación de la juventud a la tarea alfabetizadora, no sólo por el reconocido e insustituible aprendizaje social que este tipo de campañas ofrece a la juventud, sino por lo que ésta es capaz de ofrecer en términos de una opción pedagógicamente renovadora y alternativa.

Fueron definitivamente los jóvenes estudiantes quienes mejor y más se acercaron a la concepción educativa de la Campaña, no solamente por su entusiasmo y vitalidad, sino por la receptividad al cambio y la disposición a aprender que supone plasmar una alternativa educativa dialógica, participativa, crítica, liberadora. De hecho, hemos visto repetirse en nuestro país situaciones y testimonios que habríamos creído posibles sólo en contextos revolucionarios. Lo que queda como lección, en definitiva, es que la juventud es juventud en todos lados, y que su fuerza dinamizadora y constructiva es altamente aprovechable, aquí y allá, para contribuir a resolver los problemas de nuestros países.

Buscando superar los marcos estrechos de capacitación que vienen privando en el ámbito de la educación de adultos y de la alfabetización, en particular, diseñamos un Plan de Formación articulado en dos líneas: una presencial, realizada a través de talleres multiplicadores que se reprodujeron, desde el nivel central hasta el nivel de base, en todo el país, con contenidos y modalidades diferenciados para cada sector y nivel, y otra permanente y a distancia, realizada fundamentalmente a través de los documentos de trabajo, los cuales empezaron a distribuirse, semana a semana, cinco meses antes del arranque de la alfabetización, y continuaron distribuyéndose hasta el final de la Campaña.

Alfabetizadores y profesores-guía contaron de esta manera no sólo con los materiales usuales -cartilla y manual de alfabetización- sino con una auténtica biblioteca de apoyo y consulta que cubrió tanto los aspectos pedagógicos como los aspectos sociales involucrados en la alfabetización. De hecho, dichos documentos fueron distribuidos regularmente no sólo entre los involucrados de manera directa en la Campaña, sino entre organizaciones populares, organismos no gubernamentales, universidades, medios de comunicación social, etcétera.

Por otra parte, y teniendo en cuenta las debilidades usuales que han mostrado en otras experiencias masivas los esquemas multiplicadores y en cascada, decidimos establecer el uso del video para el Plan de formación presencial. Aunque la calidad técnica de los videos dejó mucho que desear, éstos jugaron un papel clave en los talleres, logrando evitar en buena medida el deterioro y la distorsión de los conocimientos que suelen darse en un plan multiplicador masivo basado únicamente en la oralidad. Queda claro, por lo demás, que romper con lo convencional implica no sólo adoptar nuevas herramientas y técnicas, sino calificar recursos humanos en el campo del video educativo, si lo que se quiere es no sólo cobertura sino calidad.

Buscamos, asimismo, aprovechar el espacio de la Campaña para activar, dentro de ella, una campaña masiva de información, reflexión y estudio sobre nuestra realidad nacional. Tomando como eje y contenido de la alfabetización la Declaración Universal de los Derechos Humanos, construimos toda una serie social de los documentos de trabajo en la que se analizaron, uno a uno, dichos derechos, relacionándolos con su situación efectiva en el plano de la realidad: qué

3[illegible]8

pasa en nuestro país con la salud, la vivienda, la educación, la situación de los niños, de la mujer, etc. Buscamos, por esta vía, orientar y fortalecer ese "contacto con la realidad" que habrían de experimentar los alfabetizadores, no dejándolo librado solamente a la experiencia vivencial, sino apuntalándolo desde el conocimiento científico, actualizado y crítico de nuestra realidad nacional.

Para la elaboración de esta serie social acudimos al aporte de centros de investigación y organismos no gubernamentales de nuestro país apuntando con ello no sólo a la requerida cientificidad de los análisis sino a una estrategia de involucramiento de la comunidad académica en la Campaña, a partir de su tarea y su conocimiento específico. Las dificultades de comunicación de las élites intelectuales, entrenadas en un discurso académico y formal, se hizo evidente en esta colaboración. Trabajar pedagógicamente los informes presentados, adaptándolos al perfil de jóvenes alfabetizadores de sexto curso de secundaria, fue una tarea compleja que debimos asumir por nuestra cuenta en la Dirección Pedagógica Nacional de la Campaña.

Reconociendo el fracaso de la alfabetización escolar y el creciente ejército de analfabetos funcionales que producen nuestras sociedades, nos propusimos ampliar la estrecha mira con que ha venido conceptualizándose y encarándose la problemática del analfabetismo, reducida generalmente a la categoría de aquellos que se autorreconocen como tales. Así, por un lado, convocamos como alfabetizandos también a aquellos que sabían escribir su nombre, reconocer las letras del alfabeto e incluso leer y escribir con muchas dificultades, a partir de una experiencia escolar previa. Así también, todo el Plan de Formación a Distancia, a través de la entrega semanal de los documentos de trabajo, constituyó de hecho un proceso de alfabetización para los propios alfabetizadores y maestros. Las dos evaluaciones del uso de estos documentos de trabajo, una intermedia y una final, revelan la dramática falta de hábitos de lectura y las dificultades de lectura comprensiva que tienen los estudiantes de último nivel de bachillerato en nuestro país. Las más de 15 000 encuestas llenas que hemos recibido de cada una de estas evaluaciones ameritan un estudio específico en esta línea, que sin duda será un valioso subproducto de la Campaña y un importante aporte a la comprensión del analfabetismo funcional ligado al sistema educativo en nuestro país.

Nos propusimos, asimismo, superar esa crónica falta de sistematización y evaluación que viene caracterizando a este tipo de procesos y, en general, al campo de la alfabetización de adultos. Desde el inicio nos planteamos, así, un periodo final de evaluación, incluido dentro del propio cronograma de actividades de la Campaña, así como la elaboración de un informe final dirigido al país. En esa etapa estamos actualmente, tabulando por un lado la encuesta de evaluación de la Campaña que fuera dirigida a los alfabetizadores, y poniendo en marcha, por otro lado, una encuesta dirigida a los alfabetizandos, en la que, entre otras cosas, se incluye un instrumento específico para evaluar la capacidad de lectoescritura alcanzada.

Por lo demás, a lo largo del propio proceso de la Campaña instrumentamos una serie de mecanismos de seguimiento y evaluación. Dentro del Plan Nacional de Seguimiento Pedagógico programamos una serie de encuentros tanto de alfabetizadores como de profesores coordinadores de las brigadas, empezando desde el nivel parroquial, cantonal y provincial, y concluyendo con un gran encuentro nacional de unos y otros.

Desmontar esa caja negra que suelen ser estos procesos, tanto en sus aspectos sociales como pedagógicos, es una necesidad ineludible no sólo desde la perspectiva del propio país y de la planificación de las etapas subsiguientes de educación de adultos, sino desde la perspectiva de la recuperación crítica y el avance teórico y práctico que requiere el campo de la alfabetización y de la educación de adultos en general.

La Campaña ecuatoriana ratificó que la voluntad y la esperanza de aprender están vivas entre los sectores populares, a pesar de la crudeza de su vida, la edad, el agotamiento, la batalla diaria por la supervivencia. Los cerca de 250 000 inscritos así lo demuestran, igual que el deseo de continuar estudiando de quienes se mantuvieron hasta el final. El tiempo de la lectura y la escritura aún no ha concluido, pese a la invasión de los medios audiovisuales de comunicación. Saber escribir el nombre, saber firmar, saber leer, saber escribir, saber hacer cuentas por escrito, continúan siendo elementos de dignificación humana que liberan de esa inseguridad y esa vergüenza ancestrales, socialmente construidas y penadas, de ser y sentirse analfabeto.

Igual que en campañas anteriores de esta magnitud y naturaleza, podría afirmarse que la capacidad de lectoescritura alcanzada llegó a cubrir, en términos generales, un nivel de alfabetización inicial, necesitado como tal de refuerzo y consolidación. Sólo la evaluación en marcha medirá objetivamente los resultados de aprendizaje así como el peso que tuvieron en ellos los diversos factores involucrados. Justamente por ser éste uno de los terrenos más espinosos y jamás evaluados tanto en campañas como en programas de alfabetización, nos interesa sobremanera llevar adelante una investigación evaluativa en torno a este aspecto específico.

De cualquier modo, los resultados no pueden valorarse por sí mismos, sino en comparación respecto de los resultados arrojados por otras campañas y programas similares, e incluso por el sistema formal de educación. Si aprender a leer y escribir es un proceso largo y complejo, no completado por el propio sistema educativo, como lo muestra toda una generación de flamantes bachilleres en nuestro país, no puede pedirse que una campaña de alfabetización logre, en corto tiempo, lo que 12 años de estudio no consiguen.

En esto, lo que está en juego es la necesidad de conceptualizar mejor la problemática misma del analfabetismo y la alfabetización y, dentro de este marco,

la necesidad de diferenciar descriptiva y analíticamente niveles y grados dentro de eso que, genéricamente, viene caracterizándose como "analfabeto" o "alfabeto".

La Campaña ecuatoriana volvió, por otra parte, a evidenciar varios de esos límites y debilidades ya mostrados por esfuerzos anteriores similares. La prisa, la intensidad y vertiginosidad de la acción, las múltiples tareas y los escasos recursos humanos calificados disponibles, hicieron estragos una vez más. Las debilidades de planificación y las fallas organizativas, de gran repercusión en procesos masivos e intensivos como éstos, fueron evidentes.

Tampoco en este caso se ha logrado la necesaria y prevista continuidad inmediata de la Campaña a través de un programa de postalfabetización, y mucho menos la articulación oportuna de un programa regular de educación de adultos que dé no sólo cabida a los nuevos alfabetizados sino a la gran masa de población subescolarizada. Una vez más, la fase siguiente, hoy en preparación y a cargo de una instancia regular de dirección del Ministerio de Educación, deberá postergarse más allá de lo previsto, con los consiguientes costos sociales y pedagógicos que ello suele traer consigo.

Buscamos y experimentamos esa indispensable y anhelada coordinación con los organismos no gubernamentales. De hecho, quienes estuvimos al frente de la dirección de la Campaña fuimos agentes externos al Estado y al Ministerio de Educación, y varios de los que trabajamos a nivel central veníamos de centros de investigación o de educación popular. No obstante, la propia experiencia volvió a mostrarnos que esta coordinación de esfuerzos está llena de dificultades, de mutuos recelos y resistencias, abonados por una larga historia de desencuentros y visiones estereotipadas, tanto respecto del papel del Estado como del de los organismos no gubernamentales. Estos últimos, muchas veces idealizados en sus potencialidades, tampoco están en capacidad de asegurar, desde su práctica frecuentemente localizada y de pequeña escala, el suficiente personal calificado ni la experiencia para asumir acciones de la cobertura y complejidad como las que implica una campaña nacional de alfabetización.

Definitivamente, nuestro Estado y nuestra sociedad mostraron no estar preparados para encarar tareas de esta magnitud y vertiginosidad. Los comportamientos burocráticos e ineficientes, la falta de recursos humanos capacitados para las distintas tareas, incluso para las más elementales, se extienden más allá del Estado, comprometiendo a la sociedad toda. Fue y es, entonces, en estas condiciones que debe realizarse una tarea de esta naturaleza, tensionando y llevando al límite estructuras, ritmos, voluntades y capacidades, no ateniéndose a la realidad y a sus posibilidades sino precisamente forzándolas para extraer de ellas lo mejor que su elemento humano pueda dar.

La nuestra no fue ni podría haber sido, ciertamente, la campaña perfecta. Fue, de alguna manera, la campaña que los ecuatorianos estuvimos en capaci-

dad de realizar. Y es precisamente por imperfecta y perfectible que puede contribuir a la reflexión de otros y a la superación de viejos problemas.

Estamos a las puertas del Año Internacional de la Alfabetización y de una estrategia mundial de "Educación para todos" anunciada para la próxima década. Masificar la alfabetización, masificar la educación, es de esperar sean objetivos y tendencias predominantes. Es de esperar, asimismo, que todo ello se acompañe de una importante inyección de recursos financieros y que éstos se destinen prioritariamente a acciones de efectos visibles, concretos e inmediatos. Podemos ya anticipar la organización febril de reuniones y congresos a todo nivel, el impulso al intercambio de experiencias, la abundancia de folletería y documentación, circulando en todo el mundo y la proliferación de campañas y programas de alfabetización en diferentes países.

La propia historia de esfuerzos alfabetizadores en América Latina nos muestra ya con fuerza la necesidad de una revisión profunda de concepciones y prácticas. Esta historia, otrora renovadora e iluminadora de nuevas corrientes educativas, ha cedido paso a la inercia, a la repetición cansada o a la fácil modelización de experiencias, sin nutrirse de avances teóricos ni de fundamentaciones avaladas por la larga experiencia práctica acumulada. La alfabetización ha terminado configurándose como un campo de activistas y gentes de buena voluntad, como un espacio privilegiado de acción, no requerido de análisis, investigación, evaluación. No es pues de extrañar que continuemos entrampados en el círculo vicioso de la falta de recursos humanos calificados, la débil planificación, la improvisación, la mala calidad de nuestros productos, siempre justificados por la legitimidad y la urgencia de la acción.

Desde nuestra experiencia como ecuatorianos y como latinoamericanos, el desafío para la última década del siglo en materia de alfabetización no es más de lo mismo, sino más de algo mejor. La autocomplacencia y el triunfalismo ya han hecho mucho daño, contribuyendo al anquilosamiento, propiciando la cómoda ilusión de recetas y modelos, impidiendo verdaderamente aprender tanto de los errores propios como de los ajenos. El estudio, la calificación y la especialización, el análisis crítico, la sistematización teórica, la investigación científica, la programación y la evaluación sistemática han dejado ya de ser un lujo para convertirse en elementos indispensables de toda futura estrategia en este campo, si lo que está en juego es un genuino esfuerzo por llegar sin analfabetismo al año 2000.

DOCUMENTOS

EL ANALFABETISMO Y LA EDUCACION BASICA COMO TEMA DE LA COOPERACION INTERAMERICANA

Este documento fue presentado por primera vez en la XVII Reunión Ordinaria del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, durante la que se sometió a los países como antecedente de los trabajos de programación para el cumplimiento del mandato de la Asamblea General de la OEA (Ag/Res. 698 - XIV - 0/84) que establece el Quinquenio de la Alfabetización de las Américas para el periodo 1986-1990. El documento fue presentado también en la XIII Reunión Regional de Desarrollo Educativo (PREDE-OEA), realizada del 1 al 9 de octubre de 1987, en Buenos Aires, Argentina.

La resolución que instaura el Quinquenio de la Alfabetización de las Américas exhorta a los Estados Miembros a intensificar de manera especial en ese periodo los esfuerzos para la efectiva universalización de la educación básica con el fin de promover que todos sus habitantes ejerzan plena participación en el proceso de desarrollo. Encomienda a la Secretaría coordinar con los países la elaboración de programas específicos reforzando las acciones planeadas en el marco del Proyecto Principal de Educación.

Además de los proyectos PREDE específicos en el área de Educación Básica, Educación de Adultos y Alfabetización y Postalfabetización, actualmente en ejecución, el Departamento de Asuntos Educativos ha propuesto líneas de trabajo y solicitado a los países el nombramiento de funcionarios coordinadores para que funjan como enlace en torno a estas tareas. Una gran parte de los países ha nombrado ya sus representantes.

I. INTRODUCCION

La transformación de nuestras sociedades en las últimas décadas, expresada en los cambios de sistemas productivos, sociales y políticos, de sus tecnologías, sistemas de información y participación cultural, de sus pautas de consumo y oportunidades de empleo, ha originado cambios estructurales que a su vez han modificado los requerimientos mínimos de cultura básica y manejo simbólico para participar en ellos. Desde esta perspectiva la condición del anal-

fabetismo se puede medir, además de su significado directo y obvio de carencia de habilidades para leer y escribir, por la distancia a completar entre lo que ciertos individuos o grupos saben y esos nuevos requerimientos mínimos. La situación de analfabetismo de un adolescente o de un adulto le impide relacionarse en forma más activa con su entorno social y tener un manejo mínimo de las formas o "códigos" básicos de comunicación de la sociedad en que vive, y poder aprovechar así las posibilidades concretas que ésta le ofrece, gozar de los derechos fundamentales y cumplir con las obligaciones que la sociedad asigna a sus miembros.

La alfabetización, a través de la generación de esas habilidades y destrezas cognoscitivas y operativas en cada individuo, tiene como objetivo preparar a éste para vivir en sociedad y ejercer y cumplir, en forma consciente, los derechos y deberes ciudadanos.

Concebido de esta manera el requerimiento usual de "lectoescritura, manejo aritmético fundamental, capacitación laboral y conocimiento general de la sociedad en que vive", adquiere un realismo más concreto, operativo y motivante y que, a la vez, cambia de acuerdo con la diversidad de situaciones existentes en la Región.

El esfuerzo de alfabetización es parte del proceso de "recalificación" de grupos y personas cuya calificación previa, aunque podría haber sido suficiente para otras condiciones, ha dejado de serla. Pero es parte también de una tarea social más amplia que posibilita a todos los ciudadanos a intervenir en el proceso de determinación de la naturaleza de esos cambios, de la dirección de los mismos y de los valores que ellos ponen en juego.

La concepción del desarrollo de las personas como base y exigencia de un desarrollo integral de la sociedad requiere de la alfabetización de toda la población -según lo expresado por los Ministros de Educación de la Región, tanto dentro del marco de la OEA como de la UNESCO- como etapa básica e inicial del ejercicio del derecho fundamental de todo individuo de acceso a la educación y la cultura.

Los planes concretos de alfabetización pueden tener diversos enfoques o motivaciones, no necesariamente excluyentes ni taxativos:

a) La alfabetización como parte del logro de un mínimo educativo fundamental para cada individuo, y como base para cualquier forma educativa o de entrenamiento posterior. Este mínimo educativo facilita la acción de la persona como actor social consciente, como agente de innovación, cambio o modernización.

b) La alfabetización -y los procesos educativos posteriores que ésta facilita- como parte de un proceso de integración nacional, y del logro de una mayor eficiencia en el desempeño de responsabilidades ciudadanas y de sus funciones sociales, de una mayor eficiencia tecnológica, de una mejor distribución de los bienes sociales, etcétera.

c) La alfabetización como un componente dentro de procesos destinados a resolver desigualdades estructurales, generadas por estilos de desarrollo que al cambiar pautas de vida, de transmisión y aprendizaje cultural, desfavorecen a sectores más o menos importantes que encuentran que sus conocimientos y sistemas de aprendizaje, se vuelven insuficientes y/o menospreciados por las nuevas formas emergentes sea de producción, de comunicación o de organización de servicios sociales.

Todas estas motivaciones o enfoques pueden tener relevancia, pero lo fundamental para evitar frustraciones o acciones parciales es que el marco en que se sitúe el proceso alfabetizador sea el del desarrollo integral del individuo dentro de la realidad social, histórica y geográfica concreta en que vive. Así, lo que realmente da importancia y trascendencia al proceso alfabetizador es el beneficio que en cuanto a su propio crecimiento personal logre el propio sujeto que se educa.

1. Algunas características del analfabetismo

a) Desde el punto de vista social y humano, el analfabetismo es un problema grave y urgente, pues afecta el derecho de las personas a participar plenamente en la vida social e insertarse creativamente en las actividades cada vez más complejas de las sociedades latinoamericanas y del Caribe. Existe una renovada voluntad política en la Región por eliminar este fenómeno en lo que resta del siglo.

b) El analfabetismo representaría, desde un punto de vista técnico, una carencia relativa de manejos simbólicos. Sería carencia relativa en cuanto se refiere a la distancia que existe entre la capacidad de un individuo para operar con símbolos y la capacidad que en un momento dado ciertos sectores de una comunidad definen como mínima y necesaria para ciertos fines.

La relatividad de la carencia implica:

- Que el individuo ya tiene el manejo de otros sistemas simbólicos que pueden ser ricos y relevantes para su situación y aprovechables en el esfuerzo de alfabetización. En América Latina, por ejemplo, existen grandes sectores, especialmente rurales, con una tradición de comunicación oral altamente eficaz en muchas circunstancias. Sin embargo, el que no puedan ejercitarla por escrito genera serias desventajas tanto a los individuos como a los grupos analfabetos.

- Que el nivel y tipo de manejo simbólico mínimo sancionado como alfabetismo debe ser el más apropiado para permitirle mejorar su situación y contribuir al mejoramiento social.

- Que el nivel mínimo que se considerará como "alfabetización" variará con el nivel y tipo de desarrollo social y científico-tecnológico, y el grado de participación que permita y requiera el estilo de desarrollo imperante.

c) Además de estas características del analfabetismo, existen consecuencias de carácter práctico, por ejemplo: la posible contradicción entre el manejo simbólico del "analfabeto" y el estilo de comunicación que imponen los códigos seleccionados para la alfabetización, y el hecho que aun en un mismo país lo que se considera como nivel de alfabetización variará en el tiempo, y por consiguiente el esfuerzo de erradicación deberá ser continuo y coincidente con los esfuerzos hacia la educación permanente.

2. Analfabetismo y sistemas educativos

El estudio del problema del analfabetismo supone también un análisis del sistema educativo, dada la compleja relación existente entre ambos. Simplificando, el perfeccionamiento de los sistemas educativos, particularmente de la educación básica, hace disminuir el analfabetismo en los grupos de edad jóvenes. Por otra parte, en las deficiencias del sistema educativo radican algunas de las causas del analfabetismo:

Insuficiencia del servicio educativo. Los países han trabajado mucho sobre esto y la cobertura se extendió en los últimos años significativamente. No obstante, aún se requiere extenderlo en áreas rurales y urbanas marginales (en estas últimas el proceso migratorio campo-ciudad y el propio crecimiento interno acrecentará tal necesidad en el corto y mediano plazo).

Calidad de los servicios. El mejoramiento de la calidad de los servicios educativos tiene una influencia en la capacidad de retención de niños dentro del sistema educacional, y en la disminución y "prevención" del analfabetismo. En el documento CIE 263/82 sobre Orientaciones Programáticas del PREDE para el bienio 1984/85 se sugirieron algunas acciones tendientes a apoyar reformas curriculares en este sentido.

Aspecto histórico. Las instituciones escolares fueron organizadas (administrativa y curricularmente) en el siglo XIX, respondiendo a los requerimientos sociopolíticos de esa época, para grupos sociales o con ciertas destrezas necesarias para el éxito académic o (disciplina para el estudio y para el uso del tiempo, destreza en la lectura, alta valorización de los bienes culturales como factor de prestigio, posibilidad de ayuda escolar por parte de los padres, etc.). Pero con la expansión de la cobertura, esas mismas instituciones, con sus mismas características y exigencias, debieron trabajar con una población que carecía de tales destrezas y posibilidades en razón de su condición económica y cultural. En esas condiciones, la masificación de la educación en la Región en las últimas décadas

ha requerido de una reorientación de la escuela y una adaptación a las necesidades de la población usuaria. Entre estos desafíos se encuentra la disminución de la deserción escolar, fundamentalmente en los primeros años, fenómeno que tiene una relación directa con el analfabetismo si no se promueven otras oportunidades educativas a quienes desertaron prematuramente.

Calendarios y sistemas de escolarización. Las distintas formas de inserción laboral de las familias y de los estudiantes hacen también necesaria la introducción de distintos tipos de calendarios y sistemas de escolarización (por ejemplo, para familias migrantes estacionales y para aquellos que tienen que colaborar desde niños con las faenas rurales o con las actividades productivas de la familia).

Currículo y necesidades del estudiante. Para superar lo anterior se enfatiza que los currículos de la educación general básica deben, en general, responder a las necesidades de la vida cotidiana de las poblaciones recientemente incorporadas a estos servicios, así como al tipo de personalidad de sus estudiantes, especialmente en poblaciones rurales o de reciente asentamiento en ciudades.

II. DIAGNOSTICO

La marginación de amplios sectores de la población adulta con respecto a la cultura escrita ha ido reduciéndose progresivamente en la Región y en especial a raíz del mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la educación básica. Sin embargo, subsiste aún un número importante de analfabetos adultos en muchos países de la Región, sobre todo en sectores rurales, marginales urbanos, grupos indígenas y de bajos ingresos en general. Si no se toman rápidamente medidas profundas, este déficit puede agravarse sustancialmente a raíz de la creciente demanda previsible de escolarización sobre sistemas educativos ya sobrecargados y con altas tasas de deserción y repetición. Esta creciente demanda surge de:

a) el crecimiento vegetativo de la población, y especialmente del grupo de 5 a 14 años de edad;

b) el crecimiento de la población urbana;

c) el mayor peso en la fuerza de trabajo de los sectores de industria y de servicios, los que requieren actitudes, conocimientos y habilidades distintos a los de las actividades agrícolas, y por consiguiente requieren currículos adaptados y adecuados a esta nueva situación en que las poblaciones deben desarrollar y actuar, y

d) el desarrollo científico tecnológico que va elevando la exigencia mínima de educación para que una persona pueda entender y cumplir su papel social en el mundo del trabajo.

A continuación se revisan algunas características y procesos demográficos y socioeducativos que se relacionan con el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la demanda educativa en la Región en los próximos años.

De acuerdo con estadísticas recientes de Naciones Unidas, la población de América Latina y el Caribe creció a una tasa anual promedio de 2.8% en los últimos 20 años. En cifras absolutas, este crecimiento significó pasar de una población de 211 millones de habitantes en 1960 a 366 millones en 1980; es decir, un aumento de 73.5% en 20 años. Si se acepta la estimación más baja de la tasa de crecimiento de un valor de 2.6% para los próximos 20 años, la Región tendría 612 millones en el año 2000, representando el 9.8% de la población mundial. Esta población será suficientemente numerosa como para ejercer presión sobre los servicios sociales y educativos de los países, de por sí ya fuertemente sobrecargados.

CUADRO 1

ESTRUCTURA DE LA POBLACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE CORRESPONDIENTE A 1960-80 Y SU PROYECCION HASTA EL AÑO 2000, POR AREAS URBANO-RURAL Y POR GRUPOS DE EDAD

Años	Población Total	Urbana (millones)	Rural (millones)	Por grupos de edad en millones y más 0-4	5-14	5-14	25
1960	211	102.5	108.5	36.5	54.0	92.0	83.3%
%	100	48.6%	51.4%	17.1%	25%	43.6	39.3%
1970	278	157.9	120.1	45.0	75.0	126.0	107.0
%	100	56.8	43.2	16.2	26.9%	45.3	38.5%
1980	366	233.1	132.9	58.0	93.0	166.0	142.0
%	100	63.7	36.3	15.8	23.4%	45.4	38.8%
1990	473	328.3	144.7	73.0	118.0	215.0	185.0
%	100	69.4	30.6	15.5	24.9%	45.5	38.0%
2000	612	459.0	153.0	95.0	144.0	278.0	239.0
%	100	75.0	25.0	15.5	32.5%	45.5	39%
Incremento en cifras absolutas							
1960-1980	155	130.6	24.4	22.0	39.0	74.0	58.7
1980-2000	246	225.9	21.1	37.0	51.0	112.0	97.0

Fuentes:

1) UNESCO. *Statistical Yearbook.* UNESCO, 1978-1980.

2) CELADE. *Análisis demográfico de la situación educativa.* CELADE. St./ECCA/Con 10.

Sin embargo, debe considerarse que existen importantes variaciones de la tasa por país. Así, por ejemplo, entre 1980 y 1985, cuatro países y territorios registraron tasas de crecimiento entre 0.0 y 0.99% anual (Islas Malvinas, Surinam, Cuba y Uruguay); ocho países registraron tasas entre 1.0 y 1.99% anual (Dominica, Grenada, Jamaica, Puerto Rico, Belice, Argentina, Chile y Guayana); 11 países registraron tasas entre 2.0 y 2.9% anual (República Dominicana, Haití, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Panamá, México, Bolivia, Brasil, Colombia y Perú); cinco países registraron tasas entre 3.0 y 3.5% anual (Honduras, Nicaragua, Ecuador, Paraguay y Venezuela). Los países de este último grupo muestran promedios muy superiores a la tasa promedio de la Región, que es de 2.3% para el periodo antes mencionado. Los países del Caribe Inglés registraron tasas entre 0.03 y 1.36% anual (United Nations, 1982).

Por otra parte, es importante destacar que cinco países de la Región (Brasil, Colombia, México, Perú y Venezuela) representaron en 1980 el 68.8% de la población total de América Latina y el Caribe.

Este crecimiento vegetativo se refleja en la estructura de edades y de distribución geográfica urbano-rural de la población (ver Cuadro 1).

Otro factor a considerar es la estructura por edades de la población de la Región, que es predominantemente joven. En ella, el grupo menor de 15 años representó en 1980 alrededor de 143 millones de personas (39.4% de la población total). Según las estimaciones de Naciones Unidas, se considera que este grupo de edad podría totalizar en el año 2000 alrededor de 184 millones de personas, lo cual representaría 33.4% de la población total y sería superior a la de las demás regiones en desarrollo. Evidentemente, lo más importante no es la precisión con que se mida la futura población, sino más bien el hecho de que este grupo determina fundamentalmente la demanda de servicios sociales (educación, salud, nutrición, etc.). Ello significa que en 1980, por cada 1 000 habitantes, 606 adultos debían encargarse de 394 niños; en tanto que en las regiones desarrolladas esta relación era de 770 adultos para 230 niños (United Nations, 1982).

El grupo de edad de 5-14 años que en 1960 tenía 54 millones de niños, pasó en 1980 a 93 millones y tendrá alrededor de 144 millones en el año 2000. Ello implica una demanda potencial de servicios educativos de gran magnitud para todos los países de la Región, lo que en cifras absolutas representa alrededor de 51 millones más de niños, entre 1980-2000, aumento que por sí solo constituye una cifra cercana a la población total de ese grupo en 1960 (ver Cuadro 1).

Lo esencial en América Latina es el hecho de que prácticamente todos los aumentos de la población nacional van a engrosar las ciudades, lo que acarrea un crecimiento urbano masivo, tanto por la migración rural-urbana como por el incremento de nacimientos en las ciudades, ya que en la medida que la población emigra de la zona rural a los centros urbanos, nace allí un mayor número de niños.

Este factor influye, obviamente, en los niveles y demandas de escolarización. Como se muestra en el Cuadro 1, la tasa de urbanización en la Región era de 48.6% en 1960, representando alrededor de 102.5 millones de personas; ésta aumentó en 1980 a 63.7%, que en cifras absolutas alcanza a 233.1 millones, y se estima que para el año 2000 llegará a 459 millones, representando 75% de la población total de la Región.

Por otra parte, la tasa de urbanización se presenta con variaciones significativas, especialmente en el grupo de países latinoamericanos (United Nations, 1982). La tasa promedio para la Región se estima en 68.8% para 1985. Es interesante resaltar que ocho de 28 países de la Región superan en 1985 la tasa media regional de 68.8% (Argentina, Puerto Rico, Cuba, Chile, México, Uruguay, Venezuela y Brasil). Este abrupto crecimiento urbano implica una serie de consecuencias considerables en el campo de la educación.

Aun en países de prolongada tradición rural, se está produciendo la transición hacia la urbanización. Este grupo incluye a Ecuador con 47.7% urbano, Jamaica 53.8% y República Dominicana 55.7%. Sólo en Haití, Trinidad y Tobago, Honduras y Guyana, que juntos representan 2.9% de la población de América Latina, hay menos de cuatro de cada diez personas que son residentes urbanos (United Nations, 1982). Si bien es cierto que la población rural bajaría su representatividad en cifras relativas, del 38.5% en 1975 al 31.2% en 1985 y al 23.4% en el año 2000, ello representa, sin embargo, un aumento en cifras absolutas para el final del periodo 1975-2000 de 4.7 millones de personas en las zonas rurales, para las cuales hay que prever, también, una serie de servicios sociales, entre las cuales el sector educativo tiene un importante reto que enfrentar.

Por último, es interesante señalar que las tasas de urbanización en otras regiones del mundo son las siguientes:

	1975	1980	1985	2000
El mundo	38.3%	39.9%	41.6%	48.2%
Regiones desarrolladas	68.7%	70.6%	72.4%	77.8%
Regiones menos desarrolladas	27.1%	29.4%	31.7%	40.4%
América Latina	61.5%	65.3%	68.8%	76.6%

Fuente: 1) UNITED NATIONS, *World Population Prospects. Estimates and projections as assessed in* 1982.

Este panorama es poco alentador para la Región; los costos de la urbanización han llegado a niveles en donde se hace difícil concebir soluciones racionales en el corto o mediano plazo, especialmente para el problema que afecta a las aglomeraciones urbanas marginales en donde se concentra la extrema po-

breza; es decir, estos grupos tienen un ingreso per cápita insuficiente para cubrir sus necesidades básicas y en ellos se agudiza la magnitud en los problemas del analfabetismo y de la población sin instrucción.

Por otra parte, la mayoría de los analfabetos urbanos y grupos no escolarizados son migrantes rurales que habitan en los cinturones de pobreza que rodean las grandes ciudades.

1. Características educacionales de la población

En el análisis del analfabetismo conviene tener presente varios aspectos:

a) Este se presenta con grandes variaciones respecto a sus tasas y magnitudes entre los países de la Región e internamente a nivel nacional.

b) La relativa reducción del analfabetismo es el resultado de dos situaciones fundamentales; en primer lugar, que las nuevas generaciones que van cumpliendo 15 años han tenido mejores oportunidades de escolarización que sus antecesores y, en segundo lugar, por algunas campañas masivas de alfabetización de adultos (como el caso de Brasil y Nicaragua, así como una más reciente en Colombia) que han tenido éxito.

c) Las estimaciones para los próximos años responden no sólo a las tendencias naturales sino que también incorporan la premisa de que todos los países, según las políticas y programas enunciados por sus gobiernos llevarán a cabo intensos esfuerzos organizativos y económicos para disminuirlo significativamente.

d) Las disparidades urbano-rural, por edades y sexo, en la Región, por países e internamente a nivel nacional.

e) Los datos censales, en muchos casos, se basan en definiciones y pruebas de alfabetismo que son distintas a las que los mismos países utilizan en otro tipo de estudios o encuestas destinadas a la planificación de campañas de alfabetización. Esto debe alentar a precisar mejor el valor relativo de estos datos y a dar importantancia al cotejo con análisis de otro tipo.

Como se puede apreciar en el Cuadro 2, la evolución de las tasas de analfabetismo de la población de 15 años y más presenta una continua reducción en cifras relativas: de 41.0% en 1960 baja a un promedio para la Región de 27.7% en 1970, lo que significa que un poco más de una cuarta parte de los adultos eran analfabetos. Para 1980, este porcentaje desciende a 20% y se estima que para el año 2000, sólo será de un 10%. Sin embargo, en cifras absolutas, éstas representan un monto considerable de 40 millones de analfabetos en 1970 y de 43 millones en 1980, y de cumplirse la estimación del 10%, representarían aún alrededor de 36 millones para el año 2000, magnitud que seguirá siendo importante.

En relación con todos los países del mundo, que en 1970 tenían 742 millones de analfabetos, nuestra Región representaba alrededor de 7%; esta relación baja a 5.3% en 1980, estimándose que para 1990 representará sólo un 4.4.%.

CUADRO 2

EVOLUCION DE LAS TASAS DE ANALFABETISMO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE EN 1950-70 Y SUS PROYECCIONES AL AÑO 2000

Años	Población total (millones)	Población 15 años y más	Analfabetos (millones)	% Analfabetos de 15 años y más
1950	156	92.7	38.0	41.0
1960	211	121.0	40.0	33.1
1970	278	159.0	40.0	27.7
1980*	366	215.0	43.0	20.0
1990*	473	278.0	38.0	13.7
2000*	612	363.0	36.0	10.0

* Estimaciones (la cota de 1970 corresponde a resultados de los Censos de Población que se han realizado en los países durante los años setenta. Estos datos han sido normalizados con respecto al año de referencia y al grupo de edad de 15 años y más).

Fuentes:

1) CELADE. *Análisis demográfico de la situación educativa* CELADE ST/ECCA/Conf. 10. 18, 1962.

2) UNESCO. *Evolución cuantitativa y proyecciones de matrícula de los sistemas educativos de América Latina y El Caribe.* UNESCO. Ed-79-MINEDLAC/Ref. 2-Cuadro 6, Oficina de Estadística, 1979.

3) *Censos de Población Nacional* - Cota 1970.

1.1. *Disparidades entre los países*

Al considerar como parte importante de esta problemática el análisis de las tasas y magnitudes de analfabetismo y las disparidades entre los países de la Región según las tasas y magnitudes de analfabetos, parece oportuno ilustrar estas variaciones tomando como base los datos censales de la cota de 1970. El Cuadro 3 presenta las tasas de analfabetismo estimadas por país para 1970 y

1980, agrupando a éstos en cinco niveles de acuerdo a un rango que va de -10% a + 50%.

En la preparación de estas estimaciones se han tomado en cuanta las tendencias recientemente observadas en las tasas de analfabetismo, así como programas o acciones específicas realizados por algunos países para combatirlas (por ejemplo, Brasil y Nicaragua) y las tendencias de las tasas de escolarización.

CUADRO 3

LA SITUACION DEL ANALFABETISMO EN LOS PAISES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE: ESTIMACIONES PARA LOS AÑOS 1970 Y 1980

Niveles	% de analfabetismo de la población de 25 años y más (ambos sexos)	1970	1980
I	+ 50%	1. Guatemala 2. Haití	1. Haití
II	40 - 50%	1. Bolivia 2. El Salvador 3. Honduras 4. Nicaragua	1. Guatemala
III	25 - 40%	1. Brasil 2. Ecuador 3. México 4. Perú 5. Rep. Dominicana	1. Bolivia 2. El Salvador 3. Honduras 4. Rep. Dominicana
IV	10 - 25%	1. Chile 2. Colombia 3. Costa Rica 4. Panamá 5. Paraguay 6. Venezuela	1. Brasil 2. Colombia 3. Ecuador 4. México 5. Panamá 6. Paraguay 7. Perú 8. Venezuela 9. Nicaragua*
V	- 10%	1. Antigua 2. Argentina 3. Barbados 4. Cuba	1. Antigua 2. Argentina 3. Barbados 4. Costa Rica

	5. Grenada	5. Cuba
	6. Guyana	6. Chile
	7. Jamaica	7. Grenada
	8. San Cristóbal Nieves-Anguila	8. Guayana
	9. San Vicente	9. Jamaica
		10.San Cristóbal Nieves-Anguila
	10.Trinidad y Tobago	11.San Vicente
	11.Uruguay	12. Trinidad y Tobago
		13. Uruguay
TOTAL	28 Países	28 Países

Fuente: UNESCO - Oficina de Estadística, 1979, Ed. 79/MINEDLAC/Ref. 2.

Corresponde a 1981 - Se ha corregido su ubicación de la estimación de UNESCO, al disponer del dato oficial del país en su documento "Triunfa la alfabetización. Documentos y testimonios de laCruzada Nacional de Afabetización, 1981", donde se indica que han alfabetizado a 406 056. Se estima en 12.96 el % actual de analfabetos en Nicaragua.

Por otra parte, al comparar estos niveles entre 1970 y 1980, se aprecia que 11 países mejoran su ubicación en los tramos seleccionados, producto, sin duda, de los esfuerzos nacionales en favor de la superación de los problemas fundamentales y de la preocupación de acciones regionales a través de organismos internacionales. Sin embargo, el problema a nivel global presenta escasos progresos e incita a fortalecer la cooperación regional y a revisar las políticas de cooperación hemisférica en este campo.

1.2. *Disparidades urbano-rurales*

Si bien es cierto que el crecimiento urbano en la Región, fortalecido por migración urbano-rural, alcanza cifras preocupantes e incrementa la demanda de servicios sociales, es también un hecho real que millones de personas siguen viviendo las desigualdades sociales imperantes. Tal desigualdad tiene características más agudas en algunos sectores de la población, manifestados por sus bajos niveles de instrucción y su elevada tasa de analfabetismo.

Para cuantificar mejor la magnitud y variaciones del problema del analfabetismo en las áreas urbanas y rurales, se ha considerado útil presentar algunas cifras basadas en los datos censales de la cota de 1970 y los datos disponibles para la década de los años 80. (Ver Cuadro 4).

Al observar el Cuadro 4, se aprecia que la incidencia del analfabetismo en la población rural es, en los 24 países de los cuales se tiene información, más alta que en la población urbana. Esta tendencia no se ha modificado desde la década anterior. Las disparidades son especialmente agudas en los países que muestran más de 30 puntos de diferencia entre las tasas urbanas con respecto a las tasas rurales para 1970 (Bolivia, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Perú).

Sin embargo, las estimaciones disponibles para la cota de 1980 a nivel global muestran, en general, tendencias favorables a una disminución, siendo los casos más significativos el de Nicaragua y más recientemente el de Colombia.

CUADRO 4

POBLACION ANALFABETA DE 15 AÑOS Y MAS. TOTAL, AREAS URBANO Y RURAL Y POR SEXO. DATOS CENSALES DE LAS COTAS DE 1970 Y 1980

País	Grupo de Edad		Población analfabeta Total	Masc.	Fem.	% de analfabetos Total	M	M
Antigua y Barbuda								
Argentina								
1970	Total	15+	1,225.8	532.3	693.5	7.4	6.5	8.3
1985	Total	15+	1,234.6	558.8	675.8	6.0	5.4	6.4
	Urbano	15+	747.2	315.2	432.0			
	Rural	15+	517.4	273.6	243.8			
Bahamas								
1970	Total	15+	6.7	4.2	2.5	9.5	10.1	8.9
Barbados								
1970	Total	15+	1.1	0.5	0.6	0.7	0.7	0.7
1980	Total	15+	0.9			0.5		
Bolivia								
1976	Total	15+	993.4	315.4	677.9	36.8	24.2	48.6
	Urbano	15+	177.2	34.9	142.3	15.2	6.2	23.2
	Rural	15+	816.6	281.0	535.6	53.2	37.3	68.5
1985	Total	15+	1,218.0	645.8	572.2	36.7	37.0	36.4
	Urbano	15+	568.3	269.5	298.8			
	Rural	15+	749.6	367.8	381.8			

Brasil								
1976	Total	15+	15,644.1	6,916.0	8,728.1	24.3	22.0	26.5
	Total	10+	18,171.5	8,315.4	9,856.1	23.6	21.7	24.8
	Urbano	10+	7,427.2	2.972.2	4,455.0	14.4	12.0	16.6
	Rural	10+	10,744.1	5,343.1	5.401.0	40.6	39.4	26.4
1984	Total	10+	20,558.2	9,909.1	10,649.1	21.4	21.0	21.8
	Urbano	10+	10,643.1	4,671.6	5,971.5			
	Rural	10+	9,915.1	5,237.5	4,677.6			
Colombia								
1973	Total	15+	2,110.8	933.0	1,177.8	19.0	18.0	20.2
	Urbano	15+	814.8	288.6	526.2	11.2	9.0	13.2
	Rural	15+	1,295.8	644.3	651.5	34.7	32.8	36.8
1983	Total	15+	2,523,9					
	Urbano	15+	706.7					
	Rural	15+	1,817.2					
1985	Total	15+	2,149.0	984.0	1,165.0	11.9	10.9	12.9
Costa Rica								
1973	Total	15+	121.2	59.0	62.2	11.6	11.4	11.8
	Urbano	15+	23.1	8.5	14.6	4.9	4.0	5.7
	Rural	15+	98.0	50.5	47.5	17.0	16.6	17.5
1984	Total	10+	125.3	62.9	62.4	6.9	7.0	6.8
	Urbano	10+	25.8	10.4	15.4			
	Rural	10+	99.3	52.4	46.9			
1985	Total	15+	104.0	49.0	55.0	6.4	6.0	6.8
Chile								
1970	Total	15+	629.4	278.4	351.0	11.9	11.1	12.8
	Urbano	15+	309.9	119.7	190.2	7.6	6.4	8.6
	Rural	15+	319.3	158.6	160.7	27.2	25.1	29.7
1982	Total	15+	681.0	315.5	365.5	8.8		
	Urbano	15+	397.5	165.5	232.0			
	Rural	15+	283.4	149.9	133.5			
Dominica								
1970	Total	15+	2.3	0.9	1.4	5.9	6.0	5.8
1985	Total	15+	11.1	5.7	5.4	25.0	26.3	23.7
	Urbano	15+	2.8	1.4	1.4			
	Rural	15+	8.3	4.3	4.0			

Ecuador								
1974	Total	15+	932.6	390.4	542.2	25.8	21.8	29.0
	Urbano	15+	153.2	50.6	102.6	9.7	6.9	12.2
	Rural	15+	779.4	332.8	439.6	38.2	32.3	44.4
1985	Total	15+	680.0	255.9	424.0	12.9	9.8	16.1
	Urbano	15+	137.8	42.3	95.5			
	Rural	15+	542.2	213.7	328.5			
El Salvador								
1975	Total	10+	1,064.1	462.7	601.4	38.0	34.5	41.1
	Urbano	10+	216.5	67.8	148.7	18.0	12.7	22.2
	Rural	10+	847.4	394.8	452.6	53.0	48.9	57.2
1980	Total	10+	946.0	403.3	542.7	35.9	30.7	41.1
	Urbano	10+	217.2	64.9	152.3			
	Rural	10+	729.2	338.8	390.4			
1985	Total	15+	858.0	383.0	475.0	27.9	25.0	30.7
Grenada								
1970	Total	15+	1.0	0.4	0.6	2.2	2.0	2.4
1981	Total	15+	5.0	2.0	3.0	10.5	8.9	12.0
Guatemala								
1973	Total	15+	1,526.5	647.4	879.1	53.9	46.1	61.5
	Urbano	15+	291.3	97.4	193.9	28.2	20.0	35.5
	Rural	15+	1,235.1	549.9	685.2	68.6	59.9	77.6
	Total	15+	2,448.6	1,042.4	1,406.2	52.5	45,1	59.8
	Urbano	15+	558.5	187.6	370.9			
	Rural	15+	1,890.0	854.8	1,035.3			
Haití								
1971	Total	15+	2,004.9	884.6	1,120.3	78.7	73.8	83.1
	Urbano	15+	240.9	68.8	172.1	45.2	32.3	53.8
	Rural	15+	1,764.1	815.8	948.2	87.6	82.8	92.2
1985	Total	15+	2,318.0	1,080.0	1,238.0	62.4	59.9	64.7
Honduras								
1974	Total	15+	594.1	274.8	319.3	43.1	41.1	44.9
	Urbano	15+	98.9	37.5	61.4	21.1	17.6	24.0
	Rural	15+	495.1	273.2	257.8	54.4	52.1	56.8
1985	Total	15+				40.5	39.3	41.6
Jamaica								
1970	Total	15+	38.0	20.3	17.6	3.9	4.4	3.5
1981	Total	15+	323.7	182.2	141.5	24.2	30.0	19.4

México								
1970	Total	15+	6,643.6	2,722.9	3,920.7	25.8	21.8	29.6
	Urbano	15+	2,621.6	979.2	1,642.4	16.7	13.3	20.0
	Rural	15+	4,071.9	1,793.7	2,278.2	39.7	34.3	45.3
1980	Total	15+	6,601.3	2,625.5	3,975.8	17.3		
	Urbano	15+	2,967.8					
	Rural	15+	3,633.5					
1985	Total	15+	5,011.7			10.9		
Nicaragua								
1971	Total	15+	410.6	193.4	217.2	42.5	42.0	42.9
	Urbano	15+	94.2	33.8	60.4	19.5	16.1	22.1
	Rural	15+	316.4	159.6	156.8	65.4	63.8	67.0
1980	Total	15+	185.9			13.0		
	Urbano	15+	43.4					
	Rural	15+	142.5					
Panamá								
1970	Total	15+	175.0	86.3	88.7	21.7	21.0	22.2
	Urbano	15+	26.1	10.9	15.2	6.3	5.6	7.0
	Rural	15+	149.0	75.6	73.4	38.1	35.5	41.1
1980	Total	15+	166.7	80.3	86.4	14.6	13.7	15.4
	Urbano	15+	30.3	13.2	17.1			
	Rural	15+	136.4	67.1	69.3			
1985	Total	15+				11.8	11.0	12.3
Paraguay								
1972	Total	15+	256	93.1	163.5	19.9	14.9	24.5
	Urbano	15+	61.5	18.2	43.3	11.4	7.4	14.7
	Rural	15+	195.1	74.9	120.2	25.9	19.7	32.3
1982	Total	15+	257.7	100.2	157.5			
	Urbano	15+	75.9	25.3	50.6			
	Rural	15+	181.8	74.9	106.9			
1985	Total	15+	253.0	94.0	159.0	11.8	8.8	14.6
Perú								
1972	Total	15+	2,062.8	624.0	1,438.8	27.5	16.7	38.2
	Urbano	15+	581.1	137.0	444.1	12.6	5.9	19.9
	Rural	15+	1,454.6	487.0	994.6	50.9	32.9	69.2
1985	Total	15+	1,741.0	436.1	1,304.9	14.6	7.3	21.9
	Urbano	15+	507.7	101.7	406.0			
	Rural	15+	1,233.3	334.4	898.9			

República Dominicana								
1970	Total	15+	678.8	319.8	359.0	32.8	31.2	34.3
	Urbano	15+	165.8			19.0		
	Rural	15+	517.7			43.4		
1981	Total	15+	849.9	416.7	433.2	25.2	24.8	25.6
	Urbano	15+	275.4	114.2	161.1			
	Rural	15+	574.4	302.4	272.0			
1985	Total	15+	893.0	441.0	452.0	22.7	22.3	23.2
St. Christopher and Nevis								
1970	Total	15+	0.5	0.2	0.3	2.4	2.4	2.3
St. Lucía								
1970	Total	15+	9.3	4.3	5.0	18.3	19.2	17.6
St. Vincent								
1970	Total	15+	1.8	0.8	1.0	4.4	4.2	4.5
Suriname								
1978	Total	15-59	60.2	20.6	39.6	35.0	31.6	37.1
1985	Total	15+				10.0	10.0	10.0
Trinidad y Tobago								
1970	Total	15+	41.7	13.7	28.0	7.8	5.3	10.3
1980	Total	15+	33.5	11.3	22.2	4.8	3.3	6.3
	Urbano	15+	8.0	2.8	5.2			
	Rural	15+	25.5	8.5	17.0			
1985	Total	15+	35.0	12.0	23.0	3.9	2.7	5.2
Uruguay								
1975	Total	15+	124.7	65.1	59.6	6.1	6.4	5.7
	Urbano	15+	87.5	40.2	47.3	5.2	5.1	5.2
	Rural	15+	37.0	24.9	12.1	11.0	12.6	8.6
Venezuela								
1971	Total	15+	1,373.5	585.9	787.6	23.5	20.3	26.6
1985	Total	15+	1,199.1	507.6	691.5	11.0	9.4	12.6
	Urbano	15+	618.9					
	Rural	15+	580.2					

Fuentes: 1) Ministerio de Educación y Cultura 1986. MED, 1980.
2) UNESCO, *Statistical Year Book*, 1984 y 1985.

1.3. *Disparidad por sexo*

Al analizar la situación del analfabetismo por sexo -de acuerdo a los datos censales de la cota de 1970, tanto a nivel global de cada país, como la que se presenta en las áreas urbanas y rurales-, en todos los casos la mujer se encuentra en una posición más crítica. Es así como estas disparidades, en el conjunto de los países seleccionados, varían desde 5.3% para los varones en Trinidad y Tobago hasta 71.3% en Haití, y las tasas para las mujeres varían desde 8.3% en Argentina hasta 81.6% en Haití (ver Cuadro 4).

Comparando los datos de 1970 y la cota de 1980 observamos que la situación es igualmente crítica en cada país, haciéndose más agudas las diferencias por sexo en las zonas rurales.

Es evidente que la comparación de los datos entre la cota de 1970 y los disponibles más recientemente respecto de la población total presentan, en general, una disminución de estas tasas, pero mantienen el rezago de la posición del sexo femenino.

A partir de la comparación de la evolución del porcentaje de mujeres analfabetas respecto al total de analfabetos por país entre 1970 y 1980, se han seleccionado algunas estimaciones que se muestran en el Cuadro 5.

Los porcentajes de mujeres analfabetas con respecto al total de analfabetos durante el periodo comprendido entre 1970 y los datos más recientes disponibles después de 1980, presentan una leve mejoría en siete de los 18 países acerca de los cuales se tiene información; en los casos de Jamaica, Argentina y marcadamente Bolivia, se observa una disminución más notoria en los años 80 en la tasa de analfabetismo femenino con respecto a 1970. Cabe destacar, por otra parte, que de este conjunto sólo Jamaica tiene para 1980 un porcentaje de analfabetismo inferior al del sexo masculino. Por último, cabe subrayar que en ocho de los países seleccionados, la tendencia muestra que la situación de la mujer analfabeta empeoró durante este periodo.

CUADRO 5

PAISES DE LA REGION LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA. PORCENTAJE DE MUJERES CON RESPECTO AL TOTAL DE ANALFABETISMO EN 1970 Y AÑO MAS RECIENTE DISPONIBLE

No. de Orden	País	1970	Ultimo año	%	Situación Periodo	Difer.
01	Jamaica	47.9	1981	43.7	70/81	-4.2
02	Panamá	50.2	1980	51.8	70/81	+1.6

03	Costa Rica	51.1	1984	49.8	70/84	-1.3
04	Nicaragua	51.9	1980	50.5*	70/80	-1.4
05	Rep. Dominic.	52.0	1981	50.9	70/81	-1.1
06	Honduras	52.7	1980	54.0*	70/80	+1.3
07	Colombia	53.2	1980	52.8a	70/80	-0.4
08	El Salvador	54.2	1980	57.3	70/80	+3.1
09	Chile	54.7	1982	53.6	70/82	-1.1
10	Argentina	56.5	1985	53.4	70/85	-3.1
11	Guatemala	53.6	?	57.4	70/?	+3.8
12	Venezuela	56.6	1985	57.6	70/85	+1.0
13	Ecuador	57.6	1985	62.3	70/85	+4.7
14	México	58.0	1980	62.2*	70/80	+4.2
15	Bolivia	61.4	1985	51.0	70/85	-10.4
16	Paraguay	63.2	1982	61.1	70/82	-2,1
17	Trin. y Tobago	67.0	1980	66.2	70/80	-0.8
18	Perú	69.1	1985	74.9	70/85	+5.8

* Valores estimados.

1.4. *Nivel de instrucción de la madre y su relación con la mortalidad infantil*

En el marco de un proceso de desarrollo económico y social heterogéneo e insuficiente, como el que presenta nuestra Región, el cual está asociado a una muy desigual distribución de los beneficios del mismo, los índices de mortalidad infantil muestran también considerables contrastes entre países así como al interior de ellos.

Es así que, a pesar de que los índices de mortalidad infantil se refieren a un hecho terminal, estos indicadores reflejan útilmente el estado de salud y bienestar del niño en una comunidad. Ambos están influidos por similares y múltiples factores biológicos, demográficos y sociales.

En este sentido, no se considera adecuado recomendar un conjunto único de variables, sino más bien enunciar una lista que pueda servir de referencia para hacer una selección adecuada según las condiciones locales (OPS, 1980).

En la lista mencionada se consideran los siguientes tipos de variables:

- Socioeconómicas y culturales.
- Ambientales.
- Demográficas.

- De disponibilidad y cobertura.
- De prestaciones de salud.
- De conocimientos, actitudes y prácticas respecto a salud y enfermedad.
- Biológicas.

Dentro de las variables socioeconómicas y culturales se subraya la importancia que se le atribuye al grado de instrucción de la madre. Esta relación también ha sido considerada en numerosos estudios de organismos especializados, entre los cuales hemos seleccionado uno de los más recientemente realizados por CELADE, el cual ha sido ampliamente utilizado por entidades como la Organización Panamericana de la Salud y expertos en la materia (*cfr.* Behm y Rueda, 1977).

En este estudio se utilizó información de los más recientes censos de población de varios países de la Región para estimar los niveles y las caraterísticas de la mortalidad en los primeros años de vida por subdivisiones geográficas y niveles socioeconómicos, medidos éstos por el nivel de instrucción de la madre, indicador que, si bien no identifica la clase o estrato social a la cual ella pertenece, expresa en buena medida la posición socioeconómica relativa del grupo familiar en el que el niño nace. Es lógico suponer que el acceso a la educación significa también contar con recursos que condicionan el bienestar. Se supone que sus resultados son razonablemente confiables, si bien se aclara que el método utilizado no está libre de errores (Behm y Rueda, 1977).

Como se puede apreciar al observar el Cuadro 6, en todos los países seleccionados la mortalidad en los primeros dos años de vida se relaciona estrechamente con el nivel educacional de la madre. Es así como se advierte que en todos los países considerados el riesgo de morir en los dos primeros años de vida alcanza un valor máximo en los hijos de mujeres analfabetas, descendiendo sistemáticamente en relación inversa al grado de instrucción de la madre. La última columna del Cuadro es particularmente interesante ya que muestra, en la mayoría de los casos, que los niños cuyas madres no asistieron a la escuela tienen una probabilidad de morir durante sus dos primeros años de vida casi cuatro veces mayor que la de los hijos de madres con diez o más años de instrucción. Los casos extremos están representados por El Salvador y Honduras, países en los cuales los hijos de analfabetos tienen respectivamente una probabilidad 5.3 y 4.9 veces mayor de morir que los hijos de madres con educación secundaria o superior (Behm y Rueda, 1977).

La diferencia de los índices de mortalidad infantil según el nivel de instrucción de la mujer se constatan también en los países desarrollados. La particularidad de los países de nuestra Región reside, sin embargo, en la magnitud de estas diferencias, aspecto que merece ser tomado en cuenta en las políticas de desarrollo de los sectores de educación y salud.

Aunque estas diferencias también aparecen en las áreas urbana y rural, no son tan generalizadas en el conjunto de países seleccionados. Los casos más significativos se presentan en Ecuador, Perú y Bolivia.

El estudio en referencia permite constatar, además, que la más alta mortalidad de niños menores de dos años ocurre en las áreas en que la casi totalidad de las madres son analfabetas o semianalfabetas.

CUADRO 6

PROBABILIDADES DE MORIR ENTRE EL NACIMIENTO Y LOS DOS AÑOS DE EDAD SEGUN NIVEL DE INSTRUCCION DE LA MADRE, PAISES LATINOAMERICANOS SELECCIONADOS, 1966 - 1970

País	Posibilidad de morir (por mil)				Años de estudio de la madre				Diferencia entre la probabilidad de morir del grupo sin instrucción y el grupo con 10 y más años de instrucción
	Total	Urbano	Rural	Ninguno	1-3	4-6	7-9	10 y más	
Cuba[a]	41	-	-	46	45	34	29	-	-
Paraguay	75	69	77	104	80	61	45	27	3.9
Costa Rica	81	60	92	125	98	70	51	33	3.8
Colombia[b]	88	75	109	126	95	63	42	32	3.9
Chile	91	84	112	131	108	92	66	46	2.0
Rep. Dominicana	123	115	130	172	130	106	81	54	3.2
Ecuador	127	98	145	176	134	101	61	46	3.8
Honduras	140	113	150	171	129	99	60	35	4.9
El Salvador	145	139	148	158	142	111	58	30	5.3
Guatemala	149	119	161	169	135	85	58	44	3.8
Nicaragua	149	143	152	168	142	115	73	48	3.5
Perú[c]	169	132	213	207	126	102	77	70	2.9
Bolivia	202	166	224	245	209	176	110[d]	-	-

Fuente: Behm, H. y H. Olindo Rueda, "La mortalidad en los primeros años de vida en países de América Latina". CELADE, San José, Costa Rica, Serie A. No. 1032, 1977.

a. Cifras provisorias de un estudio preliminar hecho con la Encuesta Nacional de Ingresos y Egresos de la Población, 1974. Los tramos de educación son: 0, 1, 5, 6 y 7 años y más.

b. Los tramos de educación son: 0, 1, 4-5, 6-8, 9 años y más.

c. Los tramos de educación son: 0-2, 3-4, 5, 6-9, 10 años y más.

d. Corresponde a 7 años y más.

Hemos presentado la situación de desventaja en que está la mujer analfabeta frente a los varones, especialmente en las zonas rurales, para subrayar la necesidad de dar atención prioritaria y recordar derechos de reconocimiento a nivel internacional que reclaman una nueva suerte del elemento femenino, y también para recalcar la inaplazable necesidad de aprendizaje de un alfabeto pleno y funcional dentro de un proceso y de acciones de desarrollo integral. Destacamos también, el valor espiritual y afectivo que representa la mujer en el seno de la familia y en su comunidad, la importancia de su aporte económico a la familia, su participación actual en los movimientos migratorios a la ciudad, etcétera.

1.5. *Disparidades internas a nivel de países*

Por otra parte, estas disparidades se agudizan internamente en la mayoría de los países de la Región en relación a sus tasas promedios nacionales de analfabetismo, cuando se analiza la situación a nivel de departamentos, provincias y entidades federales (OEA, 1979).

A continuación se presentan los grados de dispersión más significativos a nivel de distribución político-administrativa en algunos países, según datos censales de 1970:[1]

Países	Tasa promedio de analfabetismo	Rango de dispersión en las tasas
Brasil	20.2	2.4% al 36.7 en 27 entidades federales
Colombia	18.2	6.7% al 45.1 en 23 departamentos
Ecuador	23.7	5.8% al 43.8 en 21 circunscrip. territ.
El Salvador	40.3	17.2% al 58.2 en 14 departamentos
Guatemala	51.8	21.2% al 86.2 en 22 departamentos
Honduras	40.5	9.5% al 59.0 en 18 departamentos
México	23.7	9.1% al 44.6 en 32 entidades fed.
Panamá	20.6	8.2% al 47.3 en 9 provincias
Perú	26.3	4.1% al 79.8 en 24 departamentos
Venezuela	27.9	8.8% al 40.0 en 21 entid. fed. y 3 terr.

Fuente: *Los déficits educativos en América Latina y el Caribe*. Serie Atlas Nos. 1 y 2, Colección "Monografías y estudios de la educación", Departamento de Asuntos Educativos, OEA, mayo de 1979.

No se cuenta con datos mas recientes, pero se estima que esta distribución no ha cambiado fundamentalmente, excepto en los países donde se han llevado a cabo campañas considerables de alfabetización, como Nicaragua, Colombia y México, entre otros.

La identificación de los factores mencionados, los cuales inciden directamente en el problema del analfabetismo, constituyen significativos retos que la realidad contemporánea presenta al sector educativo de la Región, lo que unido a los desequilibrios internos que se manifiestan en los países latinoamericanos según sus distintos niveles de desarrollo, hace necesario detectar, localizar geográficamente y cuantificar los sectores sociales y grupos de población que presentan necesidades más apremiantes de atención. Ello ayudará a señalar con más realismo hacia dónde se debe dirigir prioritariamente la atención y la acción a fin de proporcionarles educación para la vida laboral y ofrecerles la posibilidad de adquirir conocimientos técnicos básicos que les permitan desempeñar un rol social y económico más adecuado.

1.6. *Disparidades por pertenencia étnica*

En relación con el tema del analfabetismo, es importante señalar que los grupos indígenas en la Región, según factores específicos de carácter estructural, histórico, de marginalidad, etc., forman la población que menos servicios educacionales ha recibido y que soporta mayores y más graves déficits en relación con las mayorías nacionales que tienen mejores oportunidades de acceso al desarrollo y a la participación en las nuevas formas de vida y de progreso dentro del sistema económico y social vigente.

Como consecuencia de lo expuesto, esta población soporta las más altas tasas de analfabetismo y enfrenta problemas negativos con respecto a su escolarización, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo así como en su capacidad de gestión.

Una política que aspira a un programa y a un desarrollo amplio y armónico que beneficie a los sectores más desfavorecidos, necesariamente tendrá que cambiar de postura, de estrategia y de acción para tomar en cuenta a los grupos indígenas. Al respecto, tenemos que lamentar la poca información que arrojan los censos en lo que corresponde a estos grupos.

Estudios específicos sobre la problemática indígena ilustran que los países donde hay más población indígena (Guatemala, México, Ecuador, Bolivia y Perú) muestran cifras porcentuales de analfabetos mayores (Rubio, 1977).

Sólo dos países han incorporado en sus últimos censos de población características correspondientes a los grupos indígenas: Guatemala y Panamá. Ello limita la planificación y la localización de los programas de desarrollo. Con frecuencia hay que recurrir a simples estimaciones que no siempre revelan una realidad confiable.

Existen vacíos de información a nivel de los programas de desarrollo rural integrado; siendo la rural el área en la que se encuentra la mayor concentración de estos grupos, es absolutamente necesario contar con mejores datos e informaciones para el análisis de esta población.

Ilustramos, sin embargo, la situación que presentan los dos países mencionados y su contraste con la población total analfabeta.

Año Censo	País	Total población de 10 y más (miles)		Tasa promedio de Analfabetismo	Rango de dispersión de las Tasas
1973	Guatemala tot.	3.520,7	51.8%	22 departamentos	21.1% al 86.2%
	Pob. Indíg.	1.510,2	76.2%	22 departamentos	59.0% al 91.7%
1970	Panamá total	981.2	20.6%	9 provincias	8.2% al 47.3%
	Pob. Indíg.	75.7	78.7%	6 provincias	66.0% al 94.6%

Fuente: *Los déficits educativos en América Latina y el Caribe*. PREDE-OEA, 1979.

La situación entre los dos países presenta una diferencia en cuanto a la presencia de grupos indígenas, ya que en el caso de Guatemala esta población se encuentra en sus 22 departamentos mientras que en Panamá sólo se da para el caso de seis de sus nueve provincias (OEA, 1979).

2. Nivel de instrucción de la población

2.1. *Avances registrados en la última década*

En esta última década, en la América Latina y el Caribe se efectuaron cambios notorios que provocaron mejorías en los sistemas educativos, como ya se ha comentado en la primera parte del documento; ello ha significado, entre otros, un aumento del nivel general de la escolaridad y de los niveles culturales. Es así como entre 1970 y 1977 la población escolarizada pasó de 55 a 78.7 millones de alumnos en los tres niveles; el analfabetismo de los adultos bajó entre 1970 y 1980

de 27.7% a 20% y la tasa de repitencia de los cinco primeros años de primaria bajó de 15.7% a 13.6% entre 1970 y 1975. La deserción viene también reduciéndose en forma continua y paulatina; en 1960 de cada 100 niños que entraban a primaria 37 llegaban a cuarto grado y 26 a quinto, mientras que de los que entraron en 1970, 47 llegaron a cuarto grado en 1973 y 41 a quinto en 1974.

Estos esfuerzos sistemáticos y profundos parecen haberse continuado en la década de los ochenta y demuestran la determinación de los países por avanzar hacia la solución de estos problemas, así como la capacidad de la Región para combinar sus recursos multinacionalmente a través de programas como los de la OEA y de otros organismos internacionales con tal propósito.

2.2. *Persistencia de los déficits educativos*

Según uno de los más recientes y completos análisis estadísticos realizados con base en los censos (cota 1970) (UNESCO, 1979), la gran mayoría de la población adulta en la Región tiene un nivel de instrucción relativamente bajo. En 22 de 24 países, según los datos disponibles, más de 75% de la población adulta de 25 años y más no había alcanzado un nivel de instrucción que sobrepasara la educación primaria, lo cual se acentúa en las zonas rurales; 11 países tenían entre 10 y 20% de población con instrucción secundaria (Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guyana, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay). Sólo dos países sobrepasaron el índice de 25% de población con estudios de educación secundaria: Chile con 26.6% y Barbados, que se destaca como el único país donde alrededor de los dos tercios de la población tiene educación secundaria (64.0%).

Por otra parte, 13 de los 24 países tienen menos de 2% de población con un nivel de instrucción superior. Con 2% están Paraguay (1972) y Brasil (1970). Superiores a este porcentaje, y en orden ascendente, tenemos: México, 2.6% (1970); Ecuador, 3.22% (1974); Colombia, 3.3% (1973); Chile, 3.8% (1970); Argentina, 4% (1970); Panamá, 4.2% (1970); Perú, 4.5% (1972); Costa Rica, 5.8% (1973) y Uruguay, 6.3% (1975).

Sin embargo, a pesar del crecimiento y éxito logrados, todavía persiste un importante número de niños que no son atendidos dentro de los sistemas educativos, los cuales en el corto plazo pasarán a engrosar las filas de analfabetos.

Los datos sobre el nivel de instrucción reflejan la situación en cuanto al analfabetismo, ya que, sin duda, existe una fuerte correlación entre el procentaje de analfabetismo y el de un bajo nivel de instrucción.

Por otra parte, a pesar del significativo crecimiento de matrículas entre los años 1960 y 1977, el problema persiste. Estos pasaron de 30.5 a 78.7 millones de

378

alumnos en todos los niveles de enseñanza, lo cual significó un incremento absoluto de 48.2 millones, con una tasa anual de 5.7%. El volumen de este crecimiento se distribuyó de la siguiente manera en este periodo entre los tres niveles de enseñanza:

Educación Primaria o básica	1960-1977	33.2 millones
Educación Media	1960-1977	11.3 millones
Educación Superior	1960-1977	3.7 millones.

Sin embargo, existen aún muchos niños entre 6 y 11 años que han quedado sin instrucción en el periodo 1970-77; ellos representan alrededor de 11 millones (UNESCO, 1979). A lo anterior debe agregarse el problema de la deserción escolar. Según cálculos recientes, de cada 1 000 niños inscritos en la escuela primaria sólo alrededor de 500 llegarían a 4° grado. Si a esto se agrega la población juvenil no escolarizada o que abandonó prematuramente el sistema escolar, se llega a un total de 70 millones de personas que requieren esfuerzos especiales de atención que les permitan un mínimo nivel educativo.

Las cifras de los grupos sin instrucción de 5-14 años que muestran los censos de la cota 70, no son en absoluto alentadoras, por el contrario (ver Cuadro 7), en ellas se observan nuevamente marcadas disparidades entre los países de la Región, en las áreas urbanas y rurales, y en los grupos indígenas. No se cuenta con datos mas recientes, pero se estima que la situación no ha cambiado en lo fundamental.

CUADRO 7

POBLACION SIN INSTRUCCION DE 5-14 AÑOS. CIFRAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS

Pte. Censo de Población Cota del % - Act. de los Déficits Educ.	% 5-9	% 10-14	%Total 5-14	Miles	Rango Dispersión Disp. Interna Nacional (%)
1. Argentina	22.9	1.9	12.7	569.6	8.8 - 82.2
2. Bolivia	a/i				
3. Brasil	78.4	31.9	56.6	14.256.3	31.7 - 82.2
4. Colombia	41.7[a]	15.4	25.7[a]	1.207.7	11.6 - 36.7
5. Costa Rica	34.9[b]	3.0	17.0[b]	88.5	15.1 - 21.9
6. Chile	47.2	4.0	26.8	631.7	22.5 - 34.1
7. Ecuador	19.9[b]	30.5	54.2	502.2	35.5 - 68.6
8.1 Guatemala Total	73.1[a]	43.6	55.4	628.6	38.2 - 85.0
8.2 Guatemala Indíg.	88.4[a]	66.7	75.5	364.5	57.1 - 0.6

10. Honduras	77.2[a]	31.5	49.8	305.4	33.4 - 69.0
11. México	65.5[b]	19.0	41.6	5,167.6	26.0 - 60.0
12. Nicaragua	73.9[b]	41.8	57.3	294.7	38.4 - 75.7
13.1 Panamá Total	56.1[b]	9.4	32.4	111.4	24.6 - 54.3
13.2 Panamá Indígena	87.6	50.1	84.0	14.4	55.5 - 98.5
14. Paraguay	30.6[a]	6.4	16.0	86.5	7.7 - 33.0
15. Perú	59.7	12.2	37.9	1,416.4	21.7 - 56.0
16. Uruguay	2.2[b]	0.5	1.2	5.4	0.9 - 1.4
17. Venezuela	s/i	s/i	s/i	37.0[c]	20.3 - 60.4[c]
18. Barbados	0.9	0.1	0.5	0.3	0.1 - 1.2
19. Dominica	3.2	0.3	1.9	0.4	0.7 - 3.1
20. Grenada	1.8	0.3	1.1	0.3	0.5 - 3.0
21. Jamaica	11.3	0.5	6.5	35.0	0.8 - 10.7
22. Santa Lucía	10.0	2.0	6.5	2.0	3.0 - 9.0
23. Trin. y Tob.	4.8	0.6	2.8	7.6	1.1 - 3.6
24. Haití	80.3	65.7	73.1	862.1	67.0 - 80.0
25. Rep. Dominicana	49.2	20.6	35.9	441.6	23.6 - 47.0
26. Suriname	7.6	8.3	7.9	9.0	7.6 - 8.3

a. 7 a 9 años.
b. 6 a 9 años.
c. 7 años y más.

Fuente: Act. *Los déficits educativos en América Latina y el Caribe.* Cota de 1970. 0853z

III. DESCRIPCION DINAMICA DEL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO

1. Planteamiento general

Cuando se analiza la dinámica del fenómeno del analfabetismo se comprueba que en la mayoría de los países éste se reduce en los grupos de edad más jóvenes, y ese mejoramiento es atribuido a la mayor cobertura alcanzada por el sistema formal primario, sobre todo en las dos últimas décadas.

Profundizando en este análisis se pueden distinguir, de acuerdo al fenómeno educativo cultural que ha dado origen al analfabetismo, distintos grupos que lo sufrirán, y definir mejor las perspectivas y estrategias que deberían seguirse para cada grupo:

a) Los adultos analfabetos actuales, nunca alfabetizados.
b) Los adultos analfabetos actuales, alfabetizados en algún momento de su vida pero que han perdido por desuso esa capacidad.

c) Los adultos alfabetizados en algún momento, pero cuya alfabetización se ha vuelto inadecuada por haber aumentado el requerimiento mínimo por cambios tecnológicos o culturales.

d) Los menores de 15 años que nunca reciben servicio educativo formal (nunca escolarizados).

e) Los menores de 15 años que habiendo logrado ingresar a la escuela no logran alcanzar un mínimo educativo fundamental, o sea completar el 4º grado elemental.

Así como cada uno de los grupos tiene características distintas en cuanto a su déficit educativo, así también cada uno de ellos requiere estrategias diferentes para superar su analfabetismo presente o futuro.

2. Los adultos analfabetos actuales, nunca alfabetizados

Cuantitativamente este grupo es probablemente el mejor reflejado por las cifras de los censos que se analizan en el apartado II. De esas cifras surge claramente una conclusión: que la mayoría de ellos habitan en zonas rurales. Sin embargo, esa aparente homogeneidad cubre una variedad de situaciones que deberían tenerse en cuenta en el diagnóstico y estrategia de los planes de alfabetización.

Esas situaciones o condicionantes podrían dividirse en dos tipos: situaciones o condicionantes ambientales de cada grupo y situaciones personales.

Entre los condicionantes ambientales se destacan:

a) Las lingüísticas. La condición de entorno bilingüe, en donde existe una lengua autóctona y otra nacional, implica situaciones muy distintas según la relación entre las mismas, la importancia de ambas para el mantenimiento o cambio de sistemas sociales y productivos, la riqueza literaria (en sentido amplio del término) y su capacidad de ser transcrita simbólicamente.

b) Las socioeconómicas. El estilo de desarrollo imperante en cada zona, las oportunidades sociales y económicas, y especialmente de trabajo y empleo así como el tipo de alfabetismo que ellas requieran y posibiliten.

c) Las institucionales. Aun en las zonas de población más dispersa y producción más primitiva, los lazos y redes institucionales y organizativos (familia extensa, tribu, organizaciones comunitarias, etc.) deben ser tomados en cuenta para que sean factor positivo en los esfuerzos de alfabetización, de acuerdo a la naturaleza de los mismos, al papel que cumplen y a las posibilidades que para ellas abra la alfabetización.

Entre las condicionantes personales se destacan:

a) La historia cultural y educativa de la persona. Sus esfuerzos, logros y frustraciones en alfabetización, así como sus habilidades y destrezas; todos ellos deben ser instrumentos y basamentos sobre los cuales realizar toda educación futura, tanto en lo congnitivo como en lo práctico y en lo afectivo.

b) La aptitud física personal. Las capacidades de visión, destreza manual, nutrición y salud en general, influyen directamente en la capacidad y tipo de aprendizaje.

c) La realidad de oportunidades de aprendizaje, en cuanto a acceso a los servicios docentes, horas del día disponibles, relaciones familiares contribuyentes u obstaculizantes del aprendizaje, etcétera.

3. Los analfabetos por falta de utilización de sus facultades (o por desuso)

En este grupo, siendo válida la consideración de lo enumerado para los nunca alfabetizados, hay dos condiciones que cobran una importancia especial:

1) La posibilidad concreta de acceso a materiales (libros, folletos, manuales de instrucción, etc.), es decir, la existencia de lo que se llama "clima literario" (en un sentido amplio) y que son relevantes para las situaciones concretas de los individuos, sean productivas, de prácticas sanitarias o de necesidades espirituales.

2) Las condiciones personales de recuperabilidad de las destrezas de lectoescritura o alfabéticas, tanto en el sentido de que muchos de los elementos subsisten en el individuo, pero también que la pérdida por desuso puede haber creado condiciones psicológicas que deben superarse (desconfianza, pérdida de autoestima, desinterés, etcétera).

4. Los alfabetizados cuyas destrezas se vuelven insuficientes para el mínimo requerido

Este fenómeno se vuelve cada vez más común a medida que las distintas regiones de los países se insertan en procesos de transformación cultural y tecnológica cada vez más avanzados.

Frente a él deben considerarse planes de actualización permanente de los alfabetizados, tomando en cuenta que ya tienen éstos una capacidad de apro-

piación y expresión alfabética y que, por consiguiente, la diferencia puede llenarse utilizando medios no tradicionales y enfatizando la conexión de ese esfuerzo con la obtención de ventajas concretas para el individuo.

IV. ESTRATEGIAS PARA LA OBTENCION DE UN MINIMO EDUCATIVO FUNDAMENTAL

1. Planteamiento general

Tanto entre sí como internamente, los países de América Latina y el Caribe poseen, como se ha visto a lo largo de este documento, situaciones distintas que son englobadas bajo el concepto de analfabetismo. Igualmente, las estrategias de desarrollo y los tipos de crecimiento de demanda educativa varían y seguirán siendo diferentes en los próximos años. Por consiguiente, no es posible pretender llegar al detalle de estrategias específicas para toda la Región y para cada país. Algunos lineamientos se encuentran fijados ya en las propuestas de Orientaciones Programáticas del PREDE, a partir de 1984, y en particular en el Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREDAL), actualmente en ejecución.

Es posible, sin embargo, indicar algunas líneas de tipo general que pueden ser traducidas a la situación concreta nacional o del grupo social en cuestión. En ese sentido aparecen como criterio relevante de diferenciación aquellas estrategias destinadas a la educación permanente de los adultos y su alfabetización y aquellas destinadas a la solución de las insuficiencias del sistema educativo para universalizar el logro de un mínimo educativo fundamental desde la niñez.

2. Estrategias con relación a la alfabetización de adultos

1) La política de alfabetización y el planeamiento que ella implica deben integrar las necesidades nacionales con las que son percibidas por los grupos sociales que requieren atención prioritaria. Ningún proceso de alfabetización puede ser eficaz si estos grupos no asumen que la alfabetización sirve a sus propias necesidades concretas en términos de posibilidades reales de mejoramiento. Para que esas posibilidades sean efectivas, deberán estar en concordancia con el tipo de desarrollo que se esté implantando y con las posibilidades reales que esa transformación ofrezca por el hecho de alfabetizarse, sea como ciudadano, como tra-

bajador, como generador de nueva actividad económica y/o como responsable de una familia.

2) La alfabetización no es sino un elemento de un proceso de educación permanente. Debe darse la base para la capacidad de comprensión y de expresión plena del individuo en sus distintos papeles sociales, entendiéndose, además, que en el actual proceso de transformación de nuestras sociedades ese mínimo básico va aumentando y haciéndose más complejo.

3) La alfabetización debe basarse en la realidad cultural y en las habilidades simbólicas y cognitivas propias. Así como la inserción del analfabetismo en la problemática económica debe hacerse en función de percepciones del individuo y de las posibilidades concretas del entorno, la inserción del analfabetismo en lo cultural debe fundamentarse en las escalas de valores y motivaciones culturales del grupo meta y en el aprovechamiento de sus capacidades de comunicación social. Las políticas de tipo lingüístico que abarcan al sistema alfabetizador del grupo alfabetizado, deben ser de complementación y desarrollo, y no de enfrentamiento y supresión. En este sentido, debe considerarse la eficacia de la participación de los adultos e instituciones locales y comunitarias en la definición de las estrategias de implantación de los programas y la evaluación de los logros.

4) La proporción del analfabetismo en cada país y la capacidad de movilización de recursos sociales -no solamente del sector educativo- son factores importantes para el dimensionamiento en el tiempo de los programas de alfabetrización. Las experiencias desarrolladas en la Región, tanto en campañas masivas de acción rápida como en acciones de plazo medio y largo, muestran una diversidad de resultados. Sin embargo, parece siempre importante para el éxito un alto nivel de movilización de recursos no tradicionalmente educativos y la conciencia de que se trata de una tarea nacional de carácter permanente.

5) Para que la alfabetización sea eficaz y tenga efecto duradero debe apoyarse en una infraestructura que no sólo proporcione a los alfabetizados la posibilidad posterior de acceso a materiales de lectura, sino que también gratifique su deseo de aprender, su esfuerzo de expresión y permita aprovechar mejor los contenidos de los medios de información masiva, ampliando sus horizontes en términos de sus necesidades concr tas.

6) En los grupos carentes y marginados, y especialmemnte en zonas rurales, la alfabetización se complementa, en cuanto al logro de sus objetivos, con la realización de otros programas que remedien problemas urgentes y angustiosos (salud, nutrición, transporte, etc.), y que abran nuevas posibilidades en el aprovechamiento de los recursos de agua y costas marinas, en la creación de nuevas tecnologías, diseños artesanales e industriales, y en nuevos mercados y formas de comercialización.

7) En la mayoría de los casos, el manejo de las matemáticas elementales para transacciones básicas comerciales o para el cálculo económico o de producción, debe ser un objetivo íntimamente ligado a la alfabetización. En el mismo sentido, la capacidad de lectura de mapas, planos, instrucciones, etc., se hacen más centrales como objetivos de currículo en la medida que los distintos sectores de la población se conectan con los sectores modernos de la producción y del consumo.

8) Dado que gran parte de los que ingresan a la fuerza de trabajo lo hacen en el sector informal de la economía, y que es en ese sector donde actúa la mayoría de los analfabetos, la vinculación de la alfabetización con la capacitación laboral debe tomar en cuenta las necesidades que en materia de destrezas y habilidades presenta ese sector.

9) Los planes deben considerar como grupo prioritario a las mujeres que viven en áreas rurales, por ser ellas las más afectadas por el analfabetismo y dado su papel fundamental y multifacético en la vida rural, tanto en la familia como en los procesos productivos.

10) El analfabetismo como condición de vida es particularmente grave en los jóvenes. No sólo en términos cuantitativos sino también en el impacto negativo sobre su condición de ingresantes a la fuerza de trabajo (casi un millón de jóvenes analfabetos se incorporan anualmente a la fuerza de trabajo en la Región). Además, porque su desocupación es causa de otros problemas sociales graves: delincuencia, alcoholismo, prostitución. En materia de estrategia estos grupos pueden ser motivados no sólo en términos de empleo productivo, sino también a través de actividades artísticas, recreativas y deportivas.

El desafío de erradicar el analfabetismo o disminuirlo significativamente incluye la vinculación del proceso alfabetizador con la capacitación laboral y adecuarse a las condiciones de los adultos. Por este motivo las orientaciones programáticas del PREDE consideran como muy importante la apertura de oportunidades educativas a la población adulta en general y en particular a los analfabetos.

3. Estrategias para lograr un mínimo educativo fundamental desde la niñez para toda la población

Resalta de los análisis hechos a lo largo de este documento, que:

1) Las estrategias para lograr la cobertura inicial amplia del sistema escolar han producido resultados importantes, pero aún existe un sector significativo de los niños que no tiene posibilidad real de acceso a la escolarización. Si bien la fal-

ta o insuficiencia de locales escolares aún sigue siendo importante en algunas regiones alejadas, en general las estrategias deben actuar sobre otros problemas entre los que resaltan: la relevancia de la escuela para esos grupos marginados, la calidad de la enseñanza, la flexibilidad de los programas, la accesibilidad y la relevancia de los contenidos y materiales instruccionales, los costos familiares de enviar al niño a la escuela y los problemas de alimentación y nutrición que limitan cualquier tentativa educativa.

2) El grave problema de la repetición y deserción prematura parece ser un frente de primera importancia para todos los países. Estudios recientes muestran los efectos e incidencia de los factores externos e internos sobre el fracaso escolar y de estrategias exitosas para actuar sobre aquéllos que son modificables, sea desde el sector educativo o a nivel global (Schiefelbein, 1980). La importancia de aprovechar este cúmulo de información para la acción está dada por el hecho de que las plazas escolares existentes en la mayoría de los países alcanzarían para una escolarización mayor de los niños en edad escolar. Las repeticiomes y el ingreso postergado a la escuela sobrecargan al sistema.

3) Es importante para el aumento del éxito escolar de los grupos menos privilegiados ligar dichos esfuerzos con los que se realizan para que los padres logren tener niveles educativos fundamentales y puedan así estimular intelectualmente y comprometerse con mayor entusiasmo en la educación básica de sus hijos. Experiencias que han puesto énfasis en elevar la capacidad de los padres para estimular intelectualmente a sus hijos, han tenido éxito en edades que van desde el nacimiento hasta los preescolares y en los primeros años de escuela. De esta manera, es posible superar en un plazo corto lo que de otra manera implicaría tener que esperar una generación hasta que los padres alcancen los umbrales educativos básicos.

4) Es igualmente importante el mejoramiento de la formación, régimen laboral y apoyo pedagógico a los docentes primarios, especialmente para aquellos que trabajen con poblaciones rurales o marginales urbanas.

5) Deben intensificarse los esfuerzos para la expansión y perfeccionamiento de los servicios educativos formales destinados a atender a alumnos con incapacidades físicas o psíquicas, apoyando la creación y desarrollo de programas intersectoriales para la provisión de servicios especiales y el tratamiento de grupos con problemas serios de aprovechamiento escolar, y para establecer planes de acción de tipo preventivo.

6) Igualmente parece apropiada la aplicación de nuevas tecnologías adecuadas al proceso enseñanza-aprendizaje, en especial aquellas desarrollables en los países en que van a ser aplicadas, posibilitando la operación de sistemas de enseñanza a distancia y de refuerzo al sistema formal; y la producción de programas y materiales curriculares para mejorar la calidad de la educación.

7) Nuevas formas de escolarización tanto en locales, horarios, calendarios escolares especiales, docentes, provisión de materiales y textos, relación con actividades productivas, estrategias lingüísticas, descentralización de la gestión y adminsitración, participación de los padres y recursos comunitarios, han sido ensayos positivos no sólo para los grupos marginales sino también para la mejoría general de la eficiencia tanto interna como externa de los sistemas.

4. Estrategias para la incorporación de la educación básica y de adultos al desarrollo socioeconómico general

En cuanto a la inserción máxima de los esfuerzos de alfabetización de adultos y la universalización de la educación básica en los procesos socioeconómicos de cada país y de la Región, sea a través de acciones propias del sector educativo, sea por acciones intersectoriales, deberán enfatizarse ciertos lineamientos generales, los cuales han sido ya incorporados en las propuestas de Orientaciones Programáticas del PREDE. A este respecto se debe:

1) Vincular los procesos educativos formales y no formales con los requerimientos del mercado de trabajo, respetando las exigencias de la formación integral del estudiante. Apoyar la programación y diseño de programas innovadores o de efecto multiplicador relativos al perfeccionamiento laboral del sector informal y de la economía y de capacitación de trabajadores urbanos y rurales, en especialidades y áreas geográficas que se consideren de particular interés o urgencia. Promover programas de renovación curricular en los distintos niveles y modalidades de la educación técnica; la incorporación de la capacitación laboral en los programas de alfabetización y de educación de adultos; y, en general, acciones de asistencia técnica, capacitación de instructores y determinación de necesidades y relaciones específicas que contribuyan a la adecuación; y de acercamiento entre los procesos productivos, trabajo y empleo, por una parte, y la actividad escolar, académica o de capacitación, por la otra.

2) Apoyar y promover proyectos integrados e intersectoriales que aborden y relacionen procesos educativos con problemas estratégicos del país o región en que el proyecto se sitúa y que contengan elementos novedosos, multiplicadores y de difusión que faciliten el aprovechamiento, reproducción y difusión de la experiencia. Dichos proyectos podrían propiciar, según los casos, junto a un claro objetivo y componente educativo, actividades integradas de desarrollo rural, acciones que promuevan alimentación suficiente para la población, medidas de protección del medio ambiente, desarrollo de nuevas formas productivas y acciones de mejoramiento de niveles sanitarios y de higiene.

3) Buscar los mecanismos para poner los recursos académicos y de investigación y desarrollo de las universidades al servicio de los planes de alfabetiza-

ción, educación básica universal y conexión entre las mismas y los planes de desarrollo integral o sectorial de sus zonas de influencia.

4) Promover el aprovechamiento en los procesos educativos de distintos niveles y modalides escolarizados o no, de agentes tales como la familia e instituciones y agrupaciones sociales para obtener tanto la participación de dichos grupos en la actividad educativa como su colaboración en el enriquecimiento de los currículos y el acercamiento entre las instituciones educativas y la vida comunitaria o individual.

V. AREAS DE COOPERACION INTERNACIONAL COMO COMPLEMENTO DE LAS ACCIONES NACIONALES

Cualquier esfuerzo para abordar los temas citados requerirá de una acción concertada y extraordinaria de cooperación internacional que tendría que abordar los siguientes puntos:

1) Una acción concertada y multinacional tendiente a apoyar a los países en sus esfuerzos para proporcionar un mínimo educativo fundamental a toda su población, niños, jóvenes y adultos, que les permitan disponer de las herramientas educativas, culturales y de capacitación básica para ser actores de un proceso de desarrollo integral.

Las experiencias de la OEA y otros programas de cooperación demuestran la necesidad y posibilidades de la cooperación técnica en este campo, aprovechando la capacidad técnica ya existente en la Región para elaborar programas innovadores, fortalecer los cuadros técnicos, mejorar la formación de maestros, incorporar nuevas metodologías, diseminar experiencias exitosas, etcétera.

2) Asistencia técnica a los Ministerios de Educación y Planificación en la elaboración de diagnósticos de necesidades y planeamiento, organización e implementación de programas tendientes a superar los déficits educativos de la población adulta. La experiencia concreta recomienda la elaboración de programas estructurados con metas a corto plazo, tales como programas de alfabetización y capacitación laboral acelerada en sectores prioritarios desde el punto de vista del desarrollo social y económico del país; a mediano plazo, a través de una acción intersectorial-interinstitucional que ofrezca oportunidades efectivas de promoción de la población adulta, y a largo plazo, de manera que en un lapso no mayor de diez años, se tenga en funcionamiento un sistema nacional de educación de adultos amplio, flexible e integral que ayude a superar en forma duradera el analfabetismo en los adultos.

3) Asistencia técnica y cooperación multinacional en el enfrentamiento de los problemas de deserción y repetición escolar, y mejoramiento cualitativo de la

enseñanza primaria de por sí, en la medida en que todo esto es factor principal del problema del analfabetismo.

4) Programas de cooperación internacional que permitan la continuidad de los esfuerzos de alfabetización para que el postalfabetizado o neolector pueda mantener, integrar y aprovechar la capacitación en su vida socioeconómica.

5) Asistencia técnica y entrenamiento especializado para formación y perfeccionamiento docente tanto en los niveles de educación básica laboral como específicamente en el campo de la educación de adultos, especialmente rural.

6) Asistencia técnica e intercambio de experiencias, entrenamiento e investigación para la renovación de contenidos, materiales y procesos, tanto en lo realtivo a la educación básica como a la educación adulta en sus distintas alternativas de atención.

7) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para favorecer la aplicación de tecnologías educativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial de las innovaciones tecnológicas fácilmente desarrollables en los países de la Región, que posibiliten la creación y operación de sistemas de enseñanza a distancia y la producción de programas y materiales curriculares que coadyuven al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

8) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para desarrollar estudios y proporcionar asistencia técnica sobre costos y financiamiento de la educación, especialmente aquellos que promuevan una aplicación racional de los recursos de que se dispone, que sustenten una asignación presupuestria más equitativa, sirvan de base a proyectos significativos con financiamiento externo y permitan identificar el aporte del sector educativo al desarrollo económico y social.

9) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para elaborar, desarrollar y evaluar la ejecución de planes de desarrollo educativo y proyectos de inversión a mediano y largo plazo, como instrumentos de ordenamiento y ampliación de la acción normativa de los Ministerios de Educación y coordinación de los esfuerzos educativos públicos y privados en el marco del desarrollo global; formular los estudios que sirvan de base a dichos planes y proyectos, y establecer mecanismos de conexión horizontal y vertical entre los distintos niveles, ramas y modalidades del sistema educativo.

10) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para el establecimiento de mecanismos administrativos que aseguren una mayor eficiencia, flexibilidad y descentralización de los sistemas educativos y faciliten una mejor ejecución y control de los planes del sector. Promover la participación y cooperación de los diversos grupos sociales en la gestión educativa.

11) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para apoyar experiencias de nuclearización y regionalización, que incluyan aspectos de

planeamiento, administración, investigación e información y desarrollo curricular a fin de asegurar una atención educacional efectiva a poblaciones rurales, marginales o de zonas deprimidas o alejadas. Promover la expedición de normas legales, técnicas y administrativas que permitan una racional desconcentración y descentralización de la educación de acuerdo a las características y necesidades de los distintos países y regiones.

12) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para favorecer el desarrollo de la capacidad de investigación en el sector eductivo para que su perfeccionamiento se fundamente en el conocimiento científico de sus propias realidades. Apoyar investigaciones en temas educacionales prioritarios que faciliten la toma de decisiones y el mejoramiento de los sistemas en aspectos tales como evaluación de innovaciones educativas, papel educativo de los medios de comunicación masiva, tendencias de los sistemas educativos en distintos aspectos de logros y avances alcanzados, análisis del analfabetismo y otros problemas de similares características.

13) Para ello los países han recomendado, además, que se inicien o se refuercen y aceleren acciones concretas de cooperación técnica multinacional para:

- mejorar la eficacia de la gestión educativa;
- promover la educación preescolar en los sectores más desfavorecidos;
- aprovechar eficazmente tecnologías educativas contemporáneas, facilitando la acción docente;
- promover la regionalización educativa como elemento que permita favorecer las regiones más disminuidas y acercar la gestión educativa a sus usuarios;
- crear sistemas de organización e intercambio de información relativa a la producción y uso de materiales de fácil lectura, y a la alfabetización en general;
- estimular la realización de investigaciones comparadas sobre lenguaje, actitudes, procesos de aprendizaje, etc., y
- estimular al sector privado en la preparación de materiales escritos para neolectores, así como en su producción y diseminación.

NOTAS

1) Las tasas de analfabetismo y sus rangos de dispersión corresponden a analfabetos de diez años y más. Datos censales, cota 1970.

2) *Cfr.* Doc. OEA/Ser./T11.GTC/15-80-Agosto, 1980.

BIBLIOGRAFIA

BEHM, H. y O. Rueda. *La mortalidad en los primeros años de vida en países de América Latina.* (Serie A, No. 1032). CELADE, San José, Costa Rica, 1977.

OEA. *Los déficits educativos en América Latina y el Caribe.* ("Atlas", Nos. 1-2). PREDE-OEA, mayo de 1979.

OPS, Organización Panamericana para la Salud. Grupo de Trabajo "Mortalidad en la niñez e indicadores de salud y bienestar". *Informe final.* OPS, Brasilia, 1980.

RUBIO, G. *La cuestión indígena de América.* ORBE, México, 1977.

SCHIEFELBEIN, E. *Elementos para una discusión sistemática de estrategias que consideren las causas externas e internas del fracaso escolar.* PREDE-OEA, Panamá, 1980.

UNESCO. *Evolución cuantitativa y proyecciones de matrícula de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe.* UNESCO. Ed-79-MINEDLAC/Ref. 2, Cuadro 6. Oficina de Estadística, 1979.

UNITED NATIONS. *World Population Prospects. Estimates and Projections as Assessed in 1982.*

ENTREVISTAS

EDUCACION: UN PROCESO DE VIDA
ENTREVISTA CON EL DR. PHILIP H. COOMBS

Angélica Tornero Salinas

Philip H. Coombs ha sido Director de Investigaciones del Fondo para el Progreso de la Educación de la Fundación Ford; Secretario de Estado Asistente para Asuntos Educativos y Culturales durante la presidencia de John F. Kennedy; Director del Instituto Internacional para la Planificación de la Educación (IIEP), organismo de la UNESCO, y Director de Estrategia Educacional del mismo (IIEP). Actualmente es Vicepresidente del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (ICEA). El Dr. Coombs, en visita informal a las instalaciones del CREFAL, ofreció una entrevista colectiva con el grupo de directivos e investigadores de la Institución. La presente versión estuvo a cargo de la Lic. Angélica Tornero, quien colabora para este centro.

"He oído hablar del CREFAL desde hace aproximadamente 40 años, pero no había tenido la oportunidad de estar aquí. Me siento muy contento y camplacido de poder hacerlo ahora". Con estas palabras inició Philip H. Coombs la charla que nos concediera a su paso por la ciudad de Pátzcuaro y las instalaciones del CREFAL. Coombs, reconocido especialista en educación, que no necesita más

presentación que su nombre (tal lo demuestra, entre otras cosas, su famosa obra *La crise mondiale de l'éducation: Analyse de Systémes*, Presses Universitaires de France, París, 1968), y su amable esposa, nos acompañaron en la Sala de Banderas de este Centro, a compartir algunas ideas en torno a la educación. Con respuestas claras y la lucidez que lo caracteriza, el Dr. Coombs dio luz a una serie de interrogantes que constituyeron una breve pero no por ello menos interesante entrevista. Con rostro sereno y un sello humanista impreso en su mirada, puntualiza que los seres humanos tenemos importantes necesidades de aprendizaje que, al ser satisfechas, nos mantienen en evolución a lo largo de toda la vida y que, por lo tanto, la educación debe entenderse como un proceso que sólo finaliza cuando termina nuestra existencia.

Con la tranquilidad que emerge de la certidumbre de sus actos, entre la cordialidad de directivos y especialistas de este centro, Philip Coombs expuso sus ideas a través del lenguaje propio de quienes han comprendido la esencia de un tema y, por tanto, son capaces de explicarlo con claridad y sencillez. Responde a las preguntas del grupo proponiendo una educación basada en la imagen del hombre que se quiere y se debe formar.

I. NO DEBEN CONFUNDIRNOS LAS TERMINOLOGIAS...

"Bueno, creo que el CREFAL fue fundado bajo una concepción distinta y, desde luego, muy interesante que surge en la UNESCO tiempo atrás. Sin duda todos saben que esta forma novedosa de aproximarse al concepto de educación trascendía la simple noción de escuela. Lo sustantivo en esta concepción giraba en torno a la idea de que si lo prioritario para la gente consistía en la satisfacción de necesidades básicas, de necesidades de subsistencia, para lograrlo era imprescindible aprender muchas cosas relevantes. A propósito, el término educación básica empleado hoy es posterior al concepto de educación fundamental, pero para mí significan lo mismo. Ambas expresiones se refieren sencillamente a los distintos tipos de educación que la gente requiere para satisfacer sus necesidades básicas.

"Desde luego, el concepto de educación básica ha sido definido de distintas maneras por diversos organismos y personas. A menudo se la relaciona solamente con la educación primaria y la alfabetización para adultos. Obviamente, en especial la alfabetización reviste gran importancia, sin embargo, creo que para los sectores marginados, específicamente el rural, ésta no es asunto prioritario. Para estos grupos es mucho más importante aprender aspectos sobre salud, nutrición, planificación familiar y, por supuesto, adquirir destrezas para ganarse la vida.

"Hace algunos años, cuando mis colegas y yo nos dedicábamos a la investigación en educación no formal, con uno de ellos, Manzoor Ahmed, quien ahora es director de UNICEF en China, tuvimos oportunidad de realizar un viaje por Bangladesh, donde pasamos la mayor parte del tiempo en comunidades. Nos dimos cuenta de que en casi ninguna de estas comunidades existen materiales de lectura. En los hogares no hay revistas, libros o periódicos. En una oacasión, encontramos algo que leer: una pila de cartillas de educación para adultos, pero estaban atadas y en un rincón de la habitación". Coombs reflexiona un momento y agrega: "Realmente, cuando oigo a algunas personas hablar de programas de postalfabetización me parece que 'tienen la carreta antes que los caballos'".

"Creo que el hecho de que exista un impreso que resulte de interés para los habitantes de una comunidad, así sea un simple periodiquito que contenga sólo chismes, es un primer paso para estimular el deseo por aprender a leer. Es necesario, considero, que se comience por producir materiales de temas interesantes y útiles para quienes están dirigidos, y no esperar hasta que la gente haya aprendido a leer para proporcionárselos. Siempre me han parecido interesantes las fotonovelas que circulan de mano en mano en las comunidades. No sé si se ha investigado en ese sentido, pero intuyo que la difusión de esos materiales ha contribuido a que muchos jóvenes aprendan a leer. El gran problema para alfabetizar consiste precisamente en poder motivar y mantener motivados a los estudiantes hasta que hayan adquirido habilidades básicas para aprender a leer y escribir".

II. LAS COMPETENCIAS INSTITUCIONALES

Pero, ¿qué sucedió en aquellos años, cuando la UNESCO comenzó a trabajar este enfoque innovador de la educación? Coombs lo explica de esta manera: " Lo que realmente sucedió es que cuando la UNESCO empezó con la gran idea de hacer que la educación trascendiera la escuela y que la gente aprendiera cosas que estuviesen más allá del currículo, es decir, cosas de importancia fundamental para la vida, comenzó a relacionarse con otras agencias internacionales especializadas. Pero, sucedía que la estructura organizacional de estas agencias estaba dictaminada por las estructuras imperantes en las universidades, de ahí que la salud, la agricultura y el trabajo se conformaran de forma separada. Cada agencia consiguió, de esta manera, la fracción de terreno que le correspondía y, desde luego, cada una estaba ansiosa de hacer un buen papel dentro de su ámbito. Se decidió así que la FAO se encargaría de la agricultura, pero la UNESCO estaba ya involucrada en la agricultura; la OMS lo haría de la salud, pero también la UNESCO estaba en la salud; y había problemas tales como el que no quedase claro quién se haría cargo de la nutrición, si la agricultura o la salud. Paralelamente, todas las

agencias, incluyendo la UNESCO, desarrollaban estrategias para proteger su territorio de trabajo. Al poco tiempo, se creó un mecanismo, no recuerdo el nombre exacto, con el fin de que las máximas autoridades de las agencias se reunieran una vez al año, mínimo, para definir los espacios laborales. Dentro de estas reuniones cumbre se estableció una especie de 'tratado de no agresión'; cada año se podían renovar y/o reafirmar. Bajo esta circunstancia, la UNESCO optó por definir que no incidiría más en el ámbito de la agricultura, salud o capacitación para el trabajo, a excepción de lo que se incluía en programas escolarizados. Pero eso sí, se reconoció que la alfabetización era un ámbito propio de la UNESCO. Me parece que el resultado de todo esto fue dar un énfasis exagerado a los programas de alfabetización a expensas de otras necesidades educativas. Pero, afortunadamente, el CREFAL está lo suficientemente lejos de los centros de poder. Nadie en Roma, París o Ginebra sabía lo que sucedía aquí, así que se pudo mantener la llama ardiendo".

Al centro del eterno debate por el poder, tanto desde el punto de vista material como intelectual, Coombs hace una reflexión en torno a las vicisitudes que afrontó la naciente concepción de educación no formal. "Tengo la impresión, dice, como resultado de mi experiencia nacional e internacional, de que pretendíamos alcanzar una nueva definición, cuando se había vuelto obvio que la esencia del concepto primero de educación fundamental consistía en que fuera realmente fundamental. Cuando comenzamos a publicar resultados de los estudios de caso de educación no formal que realizamos en más de dos docenas de países de Asia, Africa, América Latina y el Caribe, y se demostró que en todos estos casos se trabajaba en sectores previstos por la educación fundamental, la reacción de la comunidad educativa fue muy interesante. En el Departamento de Educación de Adultos de la UNESCO se entusiasmaron mucho, el único problema era que el concepto de educación de adultos, se decía, era muy estrecho, porque la educación no formal significaba también satisfacer necesidades básicas de niños, jóvenes y, obviamente, adultos. Los ministerios de educación de los países en desarrollo, por su parte, tuvieron distintas reacciones. Una de ellas fue que la educación fundamental, una idea realmente nueva en educación no formal, debía integrar el ámbito de competencia de estos ministerios. El sentir general era que si la UNICEF, la UNESCO y otros organismos internacionales se interesaban en la educación no formal, habría más presupuesto para desarrollar programas en este sentido. Con ello habría también más responsabilidades, así que los ministerios de educación, dijeron, debían tomar el control en programas de educación no formal. Pero cuando se investigó un poco más a fondo, y las autoridades de estos ministerios se dieron cuenta de que otras personas y otros ministerios estaban también involucrados e interesados en la educación no formal, desistieron de su idea puesto que esto significaba enfrentar ámbitos que no eran de su competencia y para los cuales no tenían la suficiente preparación, por ejemplo: el sector salud, tecnología agrícola, capacitación para el trabajo, etc. Otra reacción, particu-

larmente de expertos que no estaban ligados a los ministerios de educación, fue que eso llamado 'educación no formal' representaba un peligro para la educación formal, puesto que tomaría recursos de ésta para sus propósitos. Pero pronto quedó claro que el presupuesto que se utilizaba para programas de educación no formal no provenía de los ministerios de educación solamente, provenía de otros ministerios, y fundamentalmente de organizaciones no gubernamentales. Después de esto, los malentendidos que causaron hostilidad para con la educación no formal fueron desapareciendo; ahora han desaparecido casi en su totalidad".

III. EN TORNO A LA EDUCACION NO FORMAL

El Dr. Coombs reflexiona un momento en torno a la trayectoria que este enfoque del concepto de educación ha seguido, desde su origen hasta nuestros días, y las diferencias que encuentra. "Bueno, en realidad, como sabemos, no hay nada nuevo en educación no formal más que la etiqueta. Este tipo de educación es mucho más antigua que la educación formal, proviene de las primeras sociedades y de los métodos usados entonces para transmitir de generación en generación conocimientos, leyendas, tecnología, tradiciones y, en particular, destrezas para la sobrevivencia. Uno de los primeros documentos escritos sobre lo que ahora llamamos educación no formal, se produjo precisamente en esta ciudad de Pátzcuaro en el siglo XVI. Creo que trabajan en un campo muy interesante. Uno de los placeres de trabajar en este campo es que uno no se circunscribe a reglas de juego heredadas. Se pueden desarrollar distintas maneras de aproximarse a los problemas y elegir aquella que funcione mejor. Muchos educadores en sistemas formales envidian a los educadores que participan en programas no formales precisamente por esto. Pero creo que lo que sucede es que la educación formal toma de la educación no formal algunas de sus prácticas poco ortodoxas y las hace suyas. Empezamos a visualizar un concepto más amplio de la educación como tal. En el pasado, el concepto tradicional era el de la educación escolarizada.

"Hace aproximadamente 20 años, la Fundación Ford presentó un concepto más amplio de educación. Vio la educación como un proceso de vida, y se decía que, como vivimos en un mundo de cambios acelerados, de revoluciones tecnológicas, caracterizado por la explotación del conocimiento, la escuela formal tenía la función de preparar gente para aprender y para querer hacerlo y, de esta manera, mantenernos el resto de la vida aprendiendo para evitar estancarnos. A pesar de que en su momento el informe Ford fue muy aplaudido, creo que pronto se olvidó el mensaje principal; sin embargo, ahora se vuelve más y más evidente que necesitamos y debemos pensar la educación en términos más amplios: como un proceso de vida".

Respecto a su estancia en la ciudad de México y su encuentro con autoridades del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Dr. Coombs nos dice: "He tenido la oportunidad de visitar el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos la semana pasada. La primera vez que lo hice fue en 1985. En ambas ocasiones me ha asombrado principalmente el optimismo y entusiasmo que muestra el personal. En esa institución, al igual que en otras dedicadas a la educación, se ha padecido por la situación presupuestaria en los últimos años. Sostuve una charla muy interesante con autoridades y especialistas de esa institución durante aproximadamente dos horas y, al término, pregunté al Director por qué él no había hecho mención de los problemas económicos que impiden la realización cabal de algunos programas. Añadí que, por contraste, con todas las personas de educación formal que había hablado recientemente, el tema fundamental de las conversaciones había sido el problema financiero. Y él dijo: 'Es simple, nuestro trabajo es tan amplio que no importa el presupuesto con el que contemos'. Nunca vamos a tener lo suficiente, por lo que tomamos el dinero que tenemos y hacemos lo mejor que podemos'. Debo decir que no conozco muchos países en vías de desarrollo donde los ministerios de educación incluyan educación de adultos y se le dé la importancia que la materia requiere. Es afortunado, insisto, que el CREFAL se encuentre en México.

"También tuve oportunidad de charlar con el Secretario de Educación en México, a quien considero una persona muy capaz e interesada en la educación no formal, y que comprende perfectamente su funcionamiento y potencialidades. De nuevo les digo que tienen suerte de estar aquí. Es algo así como una ley natural el que si realmente quieren un cambio innovador deben alejarse lo más posible de los centros de poder".

IV. MUNDOS DIFERENTES, CULTURAS DIVERSAS

Coombs reconoce que hace aproximadamente 20 años no está enterado con exactitud de lo que sucede con la educación en los Estados Unidos; sin embargo, al preguntársele qué similitud encuentra en el desarrollo de la educación de adultos en su país respecto a América Latina, contesta profusamente: "Pienso que hay dos o tres puntos que son importantes respecto a lo que sucede en los Estados Unidos en contraste con lo que sucede en América Latina. Primero que nada, en los Estados Unidos está por lograrse una alfabetización y una educación primaria y secundaria universales, situación que provoca la búsqueda de más conocimiento. Esto no quiere decir que los Estados Unidos no tengan problemas de analfabetismo, sino que estos problemas son menores que los que se encuentran en México o en cualquier otro país de América Latina. La atención a la educación no for-

mal ha sido más abundante. No creo que alguien haya hecho un inventario de los programas de educación no formal que se han desarrollado en los Estados Unidos; sin embargo, es evidente que hay muchos más de los que puede haber en un país en vías de desarrollo. La razón de que haya más programas en mi país se debe, fundamentalmente, a las necesidades de cambio que se han presentado; cambios tecnológicos o de otra índole que requieren de esta educación para seguir adelante. Además, están los cambios de empleo; la gente cambia de empleo; las últimas estadísticas indican que en los Estados Unidos, un obrero cambia aproximadamente siete veces de empleo a lo largo de su vida productiva. Se ha estimado que la cantidad de dinero que algunas instituciones invierten en la educación en grados similares al universitario, es comparable al presupuesto que emplean las universidades más importantes de este país. En una ocasión, pregunté a la gente encargada de educación en IBM cuánto se gastaba en capacitación al año para personal y clientes y dijeron que no lo sabían ni querían saberlo; que los costos de educación se prorrateaban entre varios presupuestos y que temían que si los máximos directivos de la empresa se enterasen de lo que se invertía en este rubro, lo cortarían. La única manera en la que considero que una compañía que desarrolla alta tecnología puede mantener su competitividad es sosteniendo sus programas educativos. Por ejemplo, en el campo de la medicina los especialistas pueden quedar atrás en conocimientos en menos de una década. Hace tres años una autoridad médica afirmó que el 90% de las medicinas que se recetan en un año no hubieran podido ser recetadas quince años antes. Pongamos un ejemplo más cotidiano: cuando llevas un automóvil relativamente nuevo al taller, te encuentras con que los mecánicos tienen que ser capacitados para cada nuevo modelo, cada año. Ahora bien, si se es profesor, particularmente de ciencias o tecnología, incluso en cualquier otro campo, el conocimiento avanza tan rápido que si no se está comprometido con programas de educación no formal o cuando menos se ha contado con una buena autocapacitación, no se saldrá adelante.

"En nuestra escuela preparatoria de Connecticut, nosotros, como adultos, tenemos acceso a manejar las computadoras y otras cosas que resultan interesantes para los adultos. En la escuela de nuestra comunidad, mi esposa y yo asistimos a clases nocturnas para aprender español. Si analizamos las estadísticas de las matrículas de los estudiantes graduados de secundaria en los Estados Unidos, nos damos cuenta de que cada año la edad promedio de estas personas aumenta. Ahora bien, eso es lo que propugna la educación de por vida. Creo que esto también está sucediendo en países en vías de desarrollo. A veces desearía que algunas universidades se orientaran en esta dirección; algunas ya lo han hecho pero otras están circunscritas al trabajo que han realizado hasta ahora, satisfaciendo las necesidades de la clientela tradicional. Pero, creo que ésta ha sido una larga respuesta para una muy buena pregunta".

Se le plantea al Dr. Coombs otra cuestión: en los países de América Latina, la situación que mencionaba usted respecto a aquellas comunidades en las que no

existen materiales de lectura, es algo común y coincido en el problema que esta situación representa. En ese mismo tenor, quisiera preguntar cómo se debe diseñar el currículo para trabajar con este tipo de poblaciones con el fin de que realmente opere, y quisiera también saber qué opina respecto al interés por recobrar la tradición oral como primer paso para la formación del currículo. El Dr. Coombs responde: "No tengo una solución al detalle; pero, ¿quién la tiene? Obviamente, la tradición oral es determinante, pero no se limita a los indígenas, todos estamos inmiscuidos con la tradición oral. Por otra parte, no creo que sea realista tratar de diseñar un tipo de currículo básico para todo un país. México es un país extraordinariamente diversificado en muchos aspectos, incluyendo el lenguaje, pero no es exclusivo de este país. Todos los países, aun los más desarrollados, se encuentran muy diversificados: geográficamente, culturalmente, por grupos de edades y muchos otros aspectos. Pienso que uno de los problemas fundamentales del currículo formal es que no es lo suficientemente flexible como para cubrir las necesidades que esta diversidad requiere. Me parece que donde se tiene sólo un currículo, una guía temática o un libro de texto para todo un país, habrá serias diferencias. Mi sentir y recomendación es que se necesita analizar cada comunidad, no hay recetas; las necesidades educativas deben surgir del pueblo y no se debe suponer que se conocen de antemano. Obviamente, mientras más gente pueda ser capacitada dentro de una comunidad mucho más progreso va a haber. Debo decir que no estoy conforme con la concepción de que las personas capacitadas con métodos occidentales son más conocedoras y tienen mejores estrategias que quienes han aprendido en las montañas de Chiapas".

Concluye el Dr. Coombs: "Retomando el asunto, quisiera reiterar que educar no es capacitar, adiestrar o enseñar. En un sentido profundo, la educación persigue la meta de elevar la vida del hombre".

Revista Interamericana de Educación de Adultos

Revista Interamericana de Educación de Adultos

Deseo me envíen:

Volumen _____ Número(s) _____

Año _____ Ejemplares _____

Suscripción anual (2 números)

— $ 10 000.00, México

— $ 10.00 U.S. dólares, extranjero

Nombre _____

Institución _____

Domicilio _____

Ciudad y país _____

Volúmenes atrasados:

— $ 6 000.00, México

— $ 5.00 U.S. dólares, extranjero

Forma de pago:

_____ Cheque institucional

_____ Giro bancario

_____ Giro postal

_____ Giro telegráfico

Dirigir correspondencia a:

CREFAL

Quinta Eréndira
61600 Pátzcuaro,
Michoacán,
México.

El documento de pago debe extenderse a nombre del CREFAL. No se aceptan cheques personales.

INFORMACION PARA COLABORADORES

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* es una publicación del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la Organización de los Estados Americanos realizada conjuntamente con el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.

La *Revista Interamericana de Educación de Adultos* publica artículos sobre estudios, trabajos e investigaciones acerca de aspectos teóricos y prácticos que signifiquen aportes concretos a la educación de adultos para el desarrollo económico y social de la Región.

Los artículos deberán ser inéditos y enviarse en original y dos copias, transcritos a máquina en papel blanco, en un solo lado de la hoja, utilizando doble espacio y dejando amplios márgenes para anotaciones editoriales. El nombre del autor (o autores) deberá aparecer en hoja aparte. Cada artículo será acompañado por un resumen de entre 150 y 250 palabras. Las notas deberán incluirse al final del manuscrito con numeración corrida. Las referencias bibliográficas no aparecerán en las notas, sino que estarán incorporadas al texto entre paréntesis, indicando el apellido del autor, el año de publicación original y la página, por ejemplo (González, 1973:25). Los títulos e información sobre las obras citadas aparecerán como "Referencias" al final del artículo, y deberán estar ordenadas alfabéticamente por nombres de autores. Las publicaciones de cada autor deberán estar ordenadas cronológicamente. Las tablas y cuadros deberán estar mecanografiados en páginas separadas, numeradas y con encabeza-miento. Las notas correspondientes a las tablas y cuadros deberán aparecer al pie de los mismos. El texto principal indicará dónde habrá de insertarse cada tabla o cuadro. Mapas y dibujos se incluirán en forma final y en papel blanco de dibujo.

Las colaboraciones deben enviarse a:

Revista Interamericana de Educación de Adultos
CREFAL
Quinta Eréndira,
61600, Pátzcuaro, Michoacán, México.

Es responsabilidad del Consejo Editorial de la *Revista* decidir sobre la publicación de las colaboraciones recibidas. No se devuelven los originales.

A cada autor se le enviarán 5 ejemplares del número en donde se publicó su trabajo.

Se terminó de imprimir este volumen de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* en abril de 1990, en los Talleres Gráficos del CREFAL Pátzcuaro, Michoacán, México.

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

La Organización de los Estados Americanos, OEA, es el organismo internacional regional más antiguo. Tuvo su origen en la Unión Internacional de las Repúblicas Americanas creada el 14 de abril de 1890, en Washington, D.C., por la Primera Conferencia Internacional Americana. La Carta que lo rige, suscrita en Bogotá en 1948, fue modificada mediante el protocolo de Buenos Aires, que entró en vigor en febrero de 1970.

Son propósitos de la OEA, entre otros, afianzar la paz y la seguridad del Continente y procurar la solución de los problemas políticos, jurídicos y económicos que se suscitan entre los Estados Miembros, así como promover su desarrollo económico, social, científico y cultural. También es objetivo del sistema interamericano acelerar el proceso de integración de los países en vías en desarrollo del Continente.

La Secretaría General, con sede en Washington, D.C., mantiene oficinas en los Estados Miembros, una Oficina en la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio, ALALC, en Montevideo, y una oficina en Europa.

ESTADOS MIEMBROS

Argentina
Barbados
Bolivia
Brasil
Colombia
Costa Rica
Cuba
Chile
Ecuador
El Salvador
Estados Unidos de América
Grenada
Haití
Honduras
Jamaica
México
Nicaragua
Panamá
Paraguay
Perú
República Dominicana
Santa Lucía
Suriname
Trinidad y Tobago
Uruguay
Venezuela

CENTRO REGIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS Y ALFABETIZACION FUNCIONAL PARA AMERICA LATINA

El CREFAL es una institución educativa internacional del Gobierno de México que fue fundada el 9 de mayo de 1951 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, para trabajar al servicio de los países de la región latinoamericana y del Caribe.

Gracias a la labor desarrollada a lo largo de más de tres décadas, este Centro es reconocido como uno de los organismos más sólidos en el Continente en cuanto a la formación de educadores, especialistas y técnicos en el campo de la alfabetización y educación de adultos.

Para el cumplimiento de sus actividades, CREFAL realiza un trabajo conjunto con la UNESCO y la OEA en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de la UNESCO y del Proyecto Regional de Desarrollo Educativo, PREDE, de la OEA, y recibe de ambas instancias cooperación técnica y financiera.